



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***TIKTOK COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.***

Anapaula Ayala Ortiz

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Jonathan Bethencourt Cruz

MADRID
Enero 2024

Resumen

En una sociedad que se caracteriza por la globalización y la hiperconectividad, la competencia plurilingüe tiene como propósito dotar a los estudiantes de todas las herramientas posibles para desenvolverse de forma competitiva en este panorama tan demandante. El inglés como lengua franca permite una comunicación entre culturas para la cual nuestros alumnos deben estar preparados. Sin embargo, el enfoque que se ha llevado a cabo en las aulas de inglés se centra excesivamente en la enseñanza de la gramática y ofrece situaciones de aprendizaje alejadas de las situaciones reales, perdiendo una oportunidad de aprender el uso natural de la lengua. La presente propuesta de innovación didáctica plantea alejarse de las metodologías tradicionales para la instrucción de la gramática en la lengua inglesa y dotar de más relevancia a la dimensión pragmática de este idioma, puesto que ha sido una competencia poco explotada en las aulas de inglés. Para este fin, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la realización de un proyecto de creación de vídeos en inglés para la plataforma de vídeo y red social TikTok. Este proyecto busca potenciar la motivación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Lengua Extranjera Inglés, apelando a sus intereses y fomentando las situaciones de comunicación reales, alejadas de ejercicios repetitivos de gramática en favor de un método de instrucción más inductivo. Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, se aspira a fomentar el trabajo autónomo y convertir al estudiante en un agente activo de su proceso de aprendizaje, señalando la importancia de la comunicación intercultural. Esta propuesta tiene como objetivo final que los estudiantes aprendan a disfrutar de los productos culturales en inglés y que encuentren la relación de los contenidos con la vida cotidiana mediante el uso de una de las redes sociales más populares del panorama actual.

Palabras claves: aprendizaje basado en proyectos, comunicación intercultural, gramática, pragmática, Redes Sociales.

ÍNDICE

Resumen

1. Introducción	1
2. Justificación	2
3. Objetivos generales y específicos	6
4. Marco teórico	7
4.1. Competencia lingüística y competencia pragmática.....	7
4.1.1. Gramática deductiva.....	8
4.1.2. Gramática inductiva.....	9
4.1.3. Beneficios de la perspectiva integradora de la gramática.....	10
4.1.4. Relevancia de la didáctica de la pragmática en el inglés y sus desafíos.....	11
4.1.5. Las teorías de Austin, Searle y Grice para la didáctica de la pragmática del inglés.....	12
4.2. Motivación del alumnado en Inglés.....	13
4.2.1. Conexión del contenido con el mundo real.....	14
4.2.2. Importancia de la comunicación intercultural.....	16
4.3. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	17
4.4. Uso didáctico de las Redes Sociales para el aprendizaje de idiomas.....	19
4.5. Hábitos de consumo de Redes Sociales en adolescentes: TikTok.....	21
4.6. La tecnología como elemento integrador.....	22
5. Procedimiento de la propuesta de innovación	24
5.1. Contexto.....	24
5.2. Destinatarios e implicados.....	25
5.3. Finalidad.....	25
5.4. Planificación.....	27
5.4.1. Fases de la propuesta.....	27
5.4.1.1. Primera Fase. Preparación y puesta en marcha.....	29
5.4.1.2. Segunda Fase. Desarrollo de los proyectos.....	29
5.4.1.3. Tercera Fase. Memoria del proyecto.....	31
5.4.1.4. Cuarta Fase. Visualización y evaluación final.....	31
5.4.2. Recursos y materiales necesarios.....	31
5.4.3. Actividades (6-7 sesiones).....	33

5.4.4. Evaluación.....	48
6. Conclusiones y valoración crítica.....	49
7. Referencias.....	54
8. Anexos.....	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Identifica los elementos lingüísticos.....	61
Anexo II. Rúbrica de evaluación por pares (guión) y su traducción	65
Anexo III. Rúbrica de evaluación del trabajo final y su traducción.....	68
Anexo IV. Plantilla para realizar la memoria del proyecto.....	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fases de la propuesta.....	28
Tabla 2. Desglose de recursos y materiales para la totalidad de la propuesta.....	32
Tabla 3. Sesión 1.....	34
Tabla 4. Sesión 2.....	36
Tabla 5. Sesión 3.....	38
Tabla 6. Sesión 4.....	41
Tabla 7. Sesión 5.....	43
Tabla 8. Sesión 6.....	45
Tabla 9. Sesión 7-8.....	47

1. Introducción

La enseñanza de la competencia comunicativa del inglés, como lengua extranjera, se ve envuelta dentro de este contexto actual en una dicotomía entre la necesidad de que los alumnos dominen las estructuras lingüísticas y la búsqueda de metodologías que fomenten la motivación y el aprendizaje significativo (Al-Mekhlafi y Nagaratnam, 2011). Tradicionalmente, la gramática se ha impartido de forma repetitiva y descontextualizada, alejada de la perspectiva comunicativa que propone el uso real del idioma. Las aulas de inglés se han centrado en la enseñanza de la competencia lingüística a través de ejercicios repetitivos y actividades de vocabulario (Matamoros et al., 2017). Es por esto que durante ese tiempo se relegó a un segundo plano aspectos cruciales como la pragmática y la competencia intercultural. La primera dota de sentido y contexto a la comunicación, permitiendo a los hablantes expresar sus intenciones (Adam y Sailuddin, 2023), mientras que la competencia intercultural nos permite establecer relaciones sociales y navegar por las complejidades de la interacción intercultural de la sociedad plural en la que vivimos (Neubauer, 2022).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), a pesar de permanecer neutral en cuanto a las metodologías usadas para enseñar idiomas, defiende que la perspectiva usada tiene que ser orientada a la acción, es decir, debe otorgar el papel de agente social al estudiante y que promueva su autonomía y su implicación activa. El MCER (2020) hace especial hincapié en desarrollar una programación basada en tareas de la vida real, ya que percibe el lenguaje como un medio para la comunicación y no como una asignatura más de los sistemas educativos. Sin embargo, Sánchez (2018) encuentra que en las aulas de inglés siguen siendo más comunes los ejercicios de repetición y memorización de reglas gramaticales, y son estas actividades poco innovadoras las que genera desmotivación y apatía en los estudiantes (Kruk et al., 2021). Bajo esta percepción, el inglés parece una asignatura más que tienen que superar, pero no es vista como una oportunidad de poder comunicarse con otras culturas.

Ante esta situación, surge la necesidad de implementar metodologías innovadoras que integren la gramática con la pragmática en la enseñanza de la competencia comunicativa del inglés, como bien propone el MCER (2020), incorporando aquellas que sean más dinámicas y que vinculen la lengua con su realidad de herramienta para la comunicación.

La desmotivación del alumnado es una de las problemáticas a las que también tiene que hacer frente el profesorado, puesto que puede obstaculizar la adquisición de competencias

(Arredondo y Vizcaíno, 2020; Sánchez, 2023). La falta de motivación puede manifestarse en una participación pasiva, en falta de interés por los contenidos y las actividades e incluso en un bajo rendimiento académico, es decir, puede que “desemboque en un rechazo parcial o completo del aprendizaje” (Méndez, 2019, p. 103). Como docentes, es esencial proponer metodologías que aporten un aprendizaje significativo y en contacto con la realidad y los intereses de nuestros alumnos.

En este contexto, las redes sociales, se presentan como una herramienta poderosa para este fin, capaz de transformar el aprendizaje de una lengua en una experiencia dinámica, atractiva y relevante para los estudiantes que incentiva el uso del inglés en situaciones de comunicación reales (Guamán et al., 2023). Gracias a esta herramienta podemos incorporar la competencia intercultural y promover la interacción con personas de todo el mundo. Es por ello que para el propósito de esta propuesta de intervención se ha apostado por un proyecto de creación de vídeos para la red social TikTok, una aplicación donde los usuarios comparten vídeos de entre 15 segundos a 10 minutos sobre todo tipo de contenido. Mediante esta aplicación los alumnos podrán ser los protagonistas de su propio aprendizaje dado que participarán activamente en la creación de contenido y en el proceso se ayudarán de sus compañeros para lograr un aprendizaje lo más autónomo posible. Asimismo, se aprovechará el atractivo de TikTok para despertar el interés de los estudiantes y fomentar su participación y dará contexto a los aprendizajes gramaticales en situaciones relevantes para ellos, dándoles la oportunidad de expresarse de forma auténtica y creativa.

A lo largo de este trabajo se desarrollará en profundidad la propuesta metodológica, incluyendo los objetivos generales y específicos que buscan cumplir, la selección de contenidos gramaticales adecuados a este proyecto, la planificación de las actividades, los recursos didácticos a utilizar y el sistema de evaluación. Para esto, primero se procederá a aportar una justificación que argumente la importancia de la elección de esta propuesta de innovación. A continuación, se detallarán los conceptos teóricos en los que se asienta y de los que parte este proyecto, para finalmente proseguir con el desarrollo de la propuesta de innovación didáctica.

2. Justificación

Nuestro alumnado se enfrenta hoy en día a un mundo hiperconectado, donde, gracias a los medios digitales, tendrán contacto con todo tipo de personas. Es por esto que deberían estar

preparados para enfrentarse a este nuevo abanico de interacciones que se abre ante ellos. Una de las herramientas que les entregamos a nuestros estudiantes es el inglés. Aprender esta lengua tiene como fin otorgar la capacidad de comunicarnos entre comunidades de distintas lenguas. Sin embargo, la metodología en la enseñanza de idiomas ha empleado tradicionalmente un enfoque segmentado para desarrollar las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir (listening, speaking, reading, and writing), que ha separado los componentes lingüísticos de la lengua, enfocándose en analizar la estructura del idioma y alejándose de un enfoque comunicativo (Acosta, 2019). Aunque el correcto uso del lenguaje es necesario para poder establecer una comunicación efectiva, otros aspectos como la interculturalidad pueden pasar quizás a un segundo plano.

Otra problemática que se encuentra presente en la enseñanza de idiomas es la desmotivación del alumnado. Algunas investigaciones destacan entre los motivos de esta, la naturaleza formal e institucional del contexto donde los alumnos aprenden la Lengua Extranjera, así como la realización de ejercicios repetitivos y memorísticos en clase, los métodos no comunicativos y el estilo de enseñanza que eligen los docentes (Méndez, 2019). Si no fomentamos la necesidad de comunicación para aumentar la motivación, el aprendizaje será menor (García-Sampedro, 2019).

Otro de los desafíos que el mundo educativo tiene que enfrentar es que nuestra sociedad tiende a valorar únicamente el aprendizaje que sucede en el contexto educativo e ignora el conocimiento que los jóvenes pueden aprender en su tiempo libre, existiendo una desconexión entre el aprendizaje formal y el aprendizaje que ocurre informalmente a través del ocio (Pereira et al., 2019). Estos autores continúan argumentando que las experiencias, el aprendizaje y los usos de los medios que los alumnos traen al contexto educativo no se analizan, dando lugar a una brecha cultural, tecnológica y educativa.

La competencia plurilingüe es reconocida como competencia clave en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y es que, en un mundo globalizado, marcado por la interconectividad, es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y profesional de los alumnos. En este sentido, el inglés resulta indispensable para acceder a una amplia gama de oportunidades educativas, profesionales y culturales. El Real Decreto 217/2022 declara que el currículo de la asignatura Lengua Extranjera debe estar sustentada en los dos pilares del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. La competencia intercultural es una herramienta esencial para navegar en un mundo globalizado donde la interacción con

personas de diferentes culturas es cada vez más frecuente ya que aprender inglés no sólo implica adquirir nuevas habilidades lingüísticas, sino también sumergirse en un universo cultural enriquecedor donde el estudiante, sin perder su identidad, aprende a interactuar en inglés según las normas culturales de sus hablantes (Pagés et al., 2019). Cultivar esta competencia convierte a los estudiantes en ciudadanos completos y preparados para afrontar los desafíos de la sociedad del siglo XXI, dado que el inglés es la lengua universal que facilita la comunicación, la cooperación y el entendimiento entre personas de distintos trasfondos culturales (Ajaj, 2022).

La dimensión comunicativa engloba la destreza lingüística; la habilidad relacionada con poseer un amplio abanico de “repertorio lingüístico” (Real Decreto 217/2022, p. 165). Es necesario un enfoque integrador y multidisciplinar de las habilidades lingüísticas en la enseñanza de idiomas para orientarnos hacia un uso comunicativo de la lengua (Acosta, 2019).

A través de una metodología activa inspirada en el aprendizaje basado en proyectos se busca lograr la enseñanza de la competencia lingüística y pragmática del inglés utilizando como herramienta principal las redes sociales. Las sesiones propuestas se enmarcan en el concepto de la enseñanza basada en proyectos, donde los estudiantes adquieren conocimientos de manera significativa y contextualizada por medio de la realización de tareas auténticas y relevantes para sus intereses (Barrera et al., 2022).

Más allá de su relevancia en el ámbito profesional, el aprendizaje del inglés abre la puerta a un mundo de posibilidades de ocio y entretenimiento. Numerosos contenidos multimedia, como series, películas, música y publicaciones en redes sociales, se encuentran disponibles únicamente en inglés. El acceso a estos contenidos no solo enriquece la experiencia cultural del individuo, sino que también fomenta el aprendizaje de la lengua en un contexto informal (Scolari, 2018).

La plataforma TikTok, dentro de las diversas redes sociales disponibles hoy en día, con su formato dinámico y atractivo, ofrece un entorno ideal en el que llevar a cabo este proyecto y promete asegurar la implicación activa de los estudiantes. Esta red social, muy popular entre los adolescentes y los jóvenes, dispone de todo tipo de contenido creado por otros usuarios, pero para este propósito, nos concierne centrarnos en el uso didáctico que podemos sacar de TikTok. Miles de usuarios publican contenido disponible en diferentes idiomas diariamente a esta plataforma, lo que la convierte en un recurso más que considerar. Y es que esta aplicación podría ofrecer un gran potencial para enriquecer el aprendizaje de los jóvenes por su atractivo

formato móvil que facilita la visualización y comprensión de contenidos (Zabala y Banda, 2022).

Las redes sociales ofrecen la posibilidad de conectar y compartir recursos no sólo entre profesores de lenguas extranjeras y académicos a través de canales como Facebook, Twitter (ahora X), Whatsapp, etc., (Villareal, 2017), sino también entre estudiantes. Además el alumnado parece mostrar mejoras en el uso del vocabulario y promueve el aprendizaje entre iguales, contando con la participación activa de la gran mayoría de los estudiantes en las actividades que involucran las Redes Sociales. (Mompean y Fouz González, 2016).

Con el diseño de las actividades que se proponen hay una intención de desmarcarse de la visión tradicional del inglés como mera herramienta para el éxito académico o profesional. En su lugar, esta propuesta quiere resaltar el papel del inglés como medio para el disfrute personal y el enriquecimiento cultural, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para aprender de una forma más orgánica y dinámica, conectada con sus intereses y con la realidad de su mundo. Se trata de motivar a los estudiantes a aprender inglés no solo por obligación, sino también por placer y reconocer su valor como una llave de acceso a un mundo de información, entretenimiento y conocimiento.

Como parte de la competencia lingüística, se busca empujar a los estudiantes a usar un lenguaje más amplio, aunque no logren hacer un uso perfecto de este y que puedan usarlo en contextos comunicativos más demandantes, donde tengan que integrar las cuatro habilidades del inglés para completar todas las etapas del proyecto que se proponen. Para poder adquirir otro lenguaje más complejo necesitamos que surjan nuevas formas de uso de este, no que su uso sea preciso (MCER, 2020).

Este proyecto nace fundamentalmente de la necesidad de aumentar la motivación de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Al priorizar escenarios de comunicación reales, el enfoque comunicativo fomenta un proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés motivador, donde el énfasis en las estructuras gramaticales o la memorización de éstas son evadidas al no reflejar el uso práctico de la lengua (Sánchez y Pérez, 2020). Al estar muy presente en la vida cotidiana de los estudiantes, incorporar el uso de las nuevas tecnologías en el aula también favorece la motivación del alumnado, aprovechando esta herramienta como una oportunidad para adquirir las competencias digitales necesarias para la sociedad actual (Amores, 2019). Esta motivación quiere ser potenciada a través del aprendizaje activo, mencionado con anterioridad, mediante la creación de vídeos en TikTok. Esta contribución didáctica se plantea como un intento de ofrecer una alternativa atractiva y

eficaz a la metodología tradicional, con el posible potencial de transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y fomentar su desarrollo de las competencias plurilingües, interculturales y digitales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

3. Objetivos

Esta propuesta de innovación didáctica busca cumplir con una serie de objetivos generales y específicos. Por tanto, aquí se presentan los objetivos generales que se perseguirán a través de la realización de este proyecto final. Así, se tiene como último fin:

- Diseñar un proyecto de innovación educativa que utilice los vídeos de la plataforma TikTok como fuente sobre la que trabajar las estructuras gramaticales del inglés y de elementos de su pragmática, siguiendo una metodología participativa, centrada en el estudiante y creando un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo para el alumnado.
- Recopilar un marco teórico que permita un desarrollo de la propuesta de innovación desde una perspectiva activa, donde se recojan los beneficios de usar las redes sociales, en concreto TikTok como herramienta didáctica y que esta cumpla con la competencia comunicativa como último sostén de todas las actividades propuestas en este trabajo.
- Analizar las posibles necesidades del alumnado a quien se dirige la presente propuesta y atajarlas para el correcto desarrollo del proyecto.

Los objetivos específicos que se buscan cumplir son los siguientes:

- Aportar herramientas que desarrollen las competencias en comunicación lingüística y competencia plurilingüe.
- Investigar la gramática del inglés desde una perspectiva integradora y común.
- Definir la pragmática del Inglés y su enseñanza, teniendo en cuenta los retos de la educación del siglo XXI.
- Analizar el papel de la motivación intrínseca del alumnado y exponer los elementos que contribuyen a aumentarla.
- Comprender la importancia de la comunicación intercultural y las conexiones de los conocimientos con el mundo real
- Definir los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Identificar las prácticas en la implementación del ABP para la Enseñanza del Inglés

como Lengua Extranjera.

- Explorar el uso de las Redes Sociales como recursos didácticos y el hábito de consumo de estas por la población adolescente.
- Valorar la incorporación del uso de redes sociales en la enseñanza del Inglés como fuentes de *input*, en concreto TikTok.

4. Marco Teórico

4.1. Competencia lingüística y competencia pragmática del inglés.

El Real Decreto 217/2022 define competencias clave como aquellas habilidades y conocimientos fundamentales que los estudiantes deben adquirir para avanzar con éxito en su educación y enfrentar los desafíos de las sociedades actuales, las cuales se detallan en el Perfil de Salida, que describe las capacidades que los alumnos deben alcanzar al finalizar los estudios básicos. Entre las Competencias Clave destacamos para el desarrollo de este trabajo la competencia en comunicación lingüística (CLL) y la competencia plurilingüe (CP): la primera competencia corresponde a un uso correcto y adecuado del lenguaje, y la segunda hace referencia a la habilidad de utilizar dos o más idiomas de manera apropiada, a la vez que se reconozca y respete la diversidad de estas lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia (2020) une la competencia lingüística y la competencia pragmática, junto con la sociolingüística, dentro de lo que define como competencia comunicativa del lenguaje. Estas son intrínsecamente dependientes entre ellas y operan siempre de manera conjunta. No obstante, para los fines específicos de esta propuesta se delimitará el análisis a las dimensiones lingüística y pragmática.

La competencia lingüística recoge el correcto uso de las reglas de la lengua, de los recursos lingüísticos y el conocimiento del lenguaje como un sistema. Esta competencia permite evaluar tanto la riqueza del lenguaje empleado como la corrección en su uso. Se pueden observar aspectos como el rango que abarca la amplitud del vocabulario utilizado y las estructuras gramaticales que el hablante tiene disponibles en su repertorio. También observa el control, es decir, la precisión en las fórmulas gramaticales, el vocabulario y la pronunciación. Es por esto que en esta sección nos centramos en discutir sobre dos perspectivas de enseñar la gramática para lograr ese correcto uso de la lengua y cómo podemos como docentes integrar ambas perspectivas para alcanzar que el alumnado de Inglés

como Lengua Extranjera internalice estas piezas más técnicas del lenguaje.

La competencia pragmática se refiere al uso real que se hace del lenguaje. Implica conocer qué principios rigen la estructuración del discurso, la capacidad de utilizar el lenguaje para lograr objetivos comunicativos específicos y la habilidad para adaptar el discurso a diferentes contextos. Las personas solemos expresar nuestras intenciones de manera indirecta y es el receptor quien tiene que interpretar la intención que viene integrada en el mensaje, lo cual va a requerir que tengamos conocimiento de normas culturales y sociales (Araujo, 2020). Dentro de la pragmática se incluyen aspectos como el grado de formalidad, los actos de habla (es decir, saludar, ofrecer, pedir, disculparse, agradecer, entre otros), estilos conversacionales, el humor, el sarcasmo, los marcadores del discurso, las deixis, las implicaciones conversacionales, etc. (Cohen, 2016). Saber hablar una lengua no consiste solamente en saber el significado de las palabras y la gramática, sino también poder conocer la intencionalidad del hablante (González y González, 2015). Estas autoras han recopilado en su trabajo dos tipos de competencia pragmática: la pragmalingüística (que se refiere a los recursos lingüísticos de los que dispone un hablante para poder realizar distintas funciones del lenguaje) y la sociopragmática (supone la capacidad de usar aquellos recursos de forma correcta y adecuada para un contexto sociocultural específico). Para el desarrollo de este apartado, se analizará los desafíos a los que nos enfrentamos en la enseñanza de esta competencia y qué recursos hay disponibles para potenciar esta capacidad.

4.1.1. Gramática deductiva.

Para poder entender los beneficios y las debilidades que presenta la enseñanza de la gramática deductiva o explícita, primero es importante definirla. En la gramática deductiva es el profesor quien se encarga de presentar y explicar las reglas gramaticales a los estudiantes, en la que también proporciona ejemplos para mostrar su uso y, posteriormente, los alumnos practican esta teoría en la realización de ejercicios gramaticales (Sánchez, 2018). La gramática explícita es claramente un enfoque centrado en el profesor, ya que gran parte del peso de este proceso recae en el docente.

Tursunova (2023) sintetiza el enfoque en la gramática deductiva de la siguiente manera: es un proceso estructurado y sistemático que ofrece una guía a los estudiantes mediante la explicación de las reglas gramaticales y su aplicación práctica. Entre los beneficios que se

recogen en esta síntesis se señala que es eficaz con grupos de estudiantes numerosos, ya que proporciona un aprendizaje con directrices claras, concisas y organizadas sobre el que los alumnos pueden ir construyendo de forma progresiva sus conocimientos gramaticales. La gramática deductiva o explícita resulta muy útil en aquellos contextos en los cuales la evaluación se realiza únicamente a las competencias escritas de lengua (Álvarez, 2024). Martín (2010) señala que algunos alumnos consideran necesario que la enseñanza sea explícita para poder adquirir el conocimiento y luego convertirlo en implícito, es decir, interiorizarlo. Además, otros autores destacan que mediante la gramática deductiva, los alumnos aprenden al mismo tiempo el mismo concepto gramatical, beneficiándose así de aprender al unísono ese nuevo conocimiento (Gabrielsson, 2011; Boström y Josefsson, 2006 como se citó en Palmero, 2020)

El enfoque deductivo es un método tradicional, propio del método gramática-traducción (Zheng, 2015; Benítez et al., 2019). Esto se debe a que en este método, las reglas deben ser aprendidas de forma consciente y explícita. A pesar de que muchos docentes piensan que el foco de la enseñanza del inglés se debe basar en contenido y significado y no en la forma, muchos acaban por dedicarle mucha relevancia a ejercicios de repetición tradicionales ya que los siguen considerando importante para enseñar gramática (Deng y Lin, 2016). No obstante, cuando se trabaja desde la gramática deductiva con oraciones aisladas y ejercicios de repetición, aquellos estudiantes que tienen más dificultades con las estructuras terminarán usando sólo el modelo que se les ha presentado para comunicarse en dichos ejercicios, entonces, cuando no dispongan del modelo su comunicación se verá afectada (Vez y Abad, 2024). Por ende, los estudiantes estarían teniendo un uso más bien artificial de la lengua alejados de un contexto real.

4.1.2. Gramática inductiva.

En contraposición con las metodologías tradicionales, este apartado explicará lo que se entiende por gramática inductiva o implícita, sus beneficios y algunas técnicas para implementarla. Esta es una metodología de instrucción centrada en el estudiante ya que es este el que irá descubriendo las reglas gramaticales a través del uso real de la lengua y tomará un rol más activo y autónomo respecto a su proceso de aprendizaje (Sánchez, 2018).

La enseñanza de la gramática, según Ismatovna (2019), se convierte en una herramienta del enfoque comunicativo cuando se presenta a través de ejercicios prácticos que permiten a los

estudiantes descubrir y aplicar las reglas gramaticales en contextos comunicativos reales. Tursunova (2023) sostiene que la enseñanza inductiva fomenta la participación activa de los estudiantes, lo cual impulsa la comprensión y retención del contenido gramatical mediante la exploración y relación de conceptos a través de ejemplos, y, a su vez, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y de la resolución de problemas al analizar y extraer sus propias conclusiones. Para alumnos jóvenes, este enfoque resulta muy útil dado que estos estudiantes aprenden mejor las estructuras gramaticales a través de ejemplos porque entender el concepto de las reglas gramaticales es complicado para ellos a estas edades (Benítez et al., 2019). Además, como este enfoque requiere esfuerzo mental del estudiante, la regla gramatical será recordada a largo plazo, y es este esfuerzo mental lo que los mantiene más interesados en el uso del lenguaje (Vez y Abad, 2024). En discrepancia con el enfoque deductivo, la gramática inductiva es considerada experimental, dado que el aprendizaje sucede mientras “se hace”, es decir, mientras se participa activamente en las actividades de aprendizaje. (Hernández, 2016; Vez y Abad, 2024).

Para llevar a cabo la enseñanza de la gramática bajo el enfoque inductivo o implícito se debe empezar por mostrar a los estudiantes una pieza de *input*, un texto que puede ser tanto visual como auditivo del cual los alumnos extraigan sus conclusiones en cuanto a la regla y a partir de esto pueden crear sus propios ejemplos (Block 2003, como se citó en Hernández, 2016). En otras palabras, los alumnos crearán su propio *output* de forma oral o escrita cuando hayan registrado la norma gramatical, dándoles la oportunidad de comunicarse creativamente.

Sin embargo, el enfoque inductivo de la gramática no es igual de beneficioso para todo tipo de alumnos, y esto es debido precisamente por este componente experimental, que no presenta las reglas explícitamente. Las debilidades que presenta la gramática inductiva deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantearnos como docentes enseñar desde este enfoque. Entre ellas se encuentran el hecho de que algunos estudiantes llegarán a una realización incorrecta de las reglas gramaticales, o que todo el esfuerzo y el tiempo que se necesita para lograr averiguar las reglas gramaticales acaben por frustrarlos y hacerlos dudar, lo que puede llevar a que estas reglas tomen aún más tiempo en ser aprendidas (Vez y Abad, 2024).

4.1.3. Beneficios de la perspectiva integradora de la gramática.

Una vez aclarado alguno de los puntos principales de la gramática deductiva y la inductiva, lo que resulta evidente es que los alumnos necesitan aprender gramática y los docentes necesitan

enseñarla (Hernández, 2016). La gramática es, como última instancia, un medio para la comunicación, pero no es un fin por sí misma, de ahí su gran relevancia para poder comunicarnos con éxito (Martín, 2010). Este mismo autor sostiene que en lugar de separar estos enfoques de forma radical, lo mejor sería unificarlos en un enfoque que los integre dentro del marco de la perspectiva comunicativa.

Los beneficios que presenta la integración de ambas debe ser tenida en cuenta para ofrecer la mejor oportunidad de aprendizaje a los estudiantes. Uno de estos beneficios es que unificando los enfoques es posible apelar a varios estilos de aprendizaje de los estudiantes (Martín, 2010) y es que al utilizar diferentes métodos de enseñanza hace que los estudiantes permanezcan motivados a la vez que se les proporciona distintas oportunidades para desarrollar su aprendizaje mediante estos enfoques (Gabrielsson, 2011). Además, como otra de las ventajas, se puede introducir elementos multimedia para la enseñanza de la gramática a través de las TIC, donde los estudiantes pueden crear en dentro de un contexto de uso real de la lengua mediante vídeos, imágenes, audios y textos, es decir, medios estimulantes para evitar la enseñanza de la gramática de forma estática (Zheng, 2015). Este autor mantiene que usando medios multimedia se logra combinar la forma del lenguaje con el significado de este, ofreciendo oportunidades de aprender de manera íntegra.

Como sintetiza Aghalaryan (2021), elegir ambos, o uno u otro enfoque dependerá de las necesidades del grupo, como su edad, el tiempo del que disponemos en clase y de la participación de los estudiantes. Desde este punto, se puede configurar e incluso personalizar el grado en el que queremos incorporar ambas formas de enseñar y aprender gramática.

4.1.4. Relevancia y desafíos de la didáctica de la pragmática en el inglés.

La pragmática resulta un aspecto fundamental para la correcta adquisición de una lengua, ya que es gracias a esta dimensión que los hablantes comprenden los mensajes que transmiten no sólo por el significado de los enunciados, sino por su intencionalidad y el contexto (Heras y Ortega, 2018). Es por esto que enseñar la pragmática es sumamente relevante, sobre todo, tomando en cuenta que los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera normalmente disponen de pocas oportunidades para estar en contacto con el uso auténtico de la lengua (Araujo, 2020). Cignetti y Di Giuseppi (2015) concuerdan en que el *input* pragmático que reciben los estudiantes tiene influencia en cómo desarrollan esta competencia en la lengua extranjera que aprenden. Es por esto que los autores resaltan que muchos libros de texto no

son una fuente de *input* pragmático de calidad, ya que muchas veces no es realista o se presenta de manera superficial y fuera de contexto. Hilliard (2017) argumenta que si nos centramos únicamente en los libros de texto, podemos encontrarnos ante un escenario en donde los estudiantes no serán capaces de desarrollar esta competencia lo suficiente para poder participar efectivamente en el acto comunicativo. Esta es una habilidad muy importante para todo estudiante de una lengua extranjera, ya que acerca su producción oral a la que tendrían los hablantes nativos del idioma (Siegel, 2016), dado que la pragmática de la lengua materna puede ser distinta a la lengua extranjera que estén aprendiendo.

Otro de los desafíos que presenta la enseñanza de la pragmática es que a pesar de que los docentes son conscientes de su importancia y la manejan, no la implementan en la clase; en general, recibe poca atención aunque esta competencia sea una de las más difícil de adquirir por los estudiantes (Adam y Sailuddin, 2023). Lo que nos lleva a un escenario donde la falta de conciencia pragmática de los estudiantes es notoria. Así lo sostienen Pastor y Mestre (2013), quienes dicen que un intento de incrementar esta conciencia ha sido ampliamente empujada por muchos académicos, entre los que destacan a Takahashi (1996); James (1998); Verschueren (1999) o Eslami-Rasekh (2005), dado que esta competencia debe ser enseñada como cualquier otra competencia dentro de la L2 o Lengua Extranjera.

4.1.5. Las teorías de Austin, Searle y Grice para la didáctica de la pragmática del inglés.

Con el fin de diseñar recursos para la práctica de la pragmática podemos tomar como referencia los Actos del Habla o *Speech Acts* de Austin y Searle (como se citó en Mabaquiao, 2018; y en Oishi, 2006) y los Principios de Cooperación y *Grice's Maxims* (Grice, 1975 como se citó en Davies, 2000).

Mabaquiao (2018) nos explica la teoría de Austin, que fue ampliada por Searle, y que sostiene que cuando las personas hablan, no sólo transmiten la información de sus mensajes con sus palabras sino que también llevan a cabo acciones mediante ellas. Para esto diferencia entre tres tipos de actos: los locutivos (el acto literal de decir algo), los ilocutivos (la acción que el hablante realiza al emitir el enunciado) y los perlocutivos (el efecto que el enunciado produce en el receptor del mensaje). Más tarde, Searle tomó la clasificación de cinco tipos de actos ilocutivos que hizo Austin en 1989, y los sintetizó en: actos declarativos, comisivos, directivos, expresivos y asertivos. Los actos declarativos son aquellos que cambian la realidad

mediante actos que comprometen su cumplimiento, como el acto de contraer matrimonio. Mediante los actos comisivos se compromete al hablante a realizar una acción futura, como prometer, jurar, garantizar y comprometerse . Los actos expresivos se refieren a los que reflejan las actitudes o emociones del hablante con sinceridad, como el acto de agradecer, de disculparse, de felicitar, de dar condolencias o de dar la bienvenida. Los actos directivos buscan que el receptor se comporte de la forma en la que la proposición indica, como por ejemplo en actos de dar órdenes, de pedir, o de comandar. Por último, los actos asertivos son lo que compromete al hablante con la verdad de una proposición, como describir, explicar, clasificar o afirmar.

El Principio de Cooperación de Grice (1975, como se citó en Davies, 2000) argumenta que el hablante debe realizar su intervención de forma adecuada a las necesidades del momento, aportando la información que sea relevante para el tema y la finalidad del intercambio comunicativo. Para esto, Grice propone que se han de cumplir unos máximos: el máximo de cantidad, el de calidad, el de relación y el de manera. Se respeta el máximo de cantidad mientras se diga lo necesario y requerido, es decir, ni más ni menos de lo que la interacción necesita. El máximo de calidad consiste en decir lo verídico, sin transmitir información que puede ser falsa y de la que no se tienen pruebas suficientes de su autenticidad. El máximo de relación hace referencia a hablar de aquello que es pertinente y relevante en la interacción. Por último, el máximo de manera requiere que el hablante sea claro y evite la ambigüedad y la oscuridad de su mensaje, para lo que debe ser breve y ordenar su discurso. Cuando estos máximos no son cumplidos, son violados y surgen de estos las implicaturas, es decir, la intención real que tiene el hablante al violar estos máximos.

Teniendo en cuenta estas teorías podemos entender la importancia de adecuar el discurso apropiadamente a cada contexto comunicativo, ya que teniendo en cuenta qué necesitamos decir podemos elegir los elementos lingüísticos (la gramática, el vocabulario, entre otros) acordes a este fin.

4.2. Motivación del alumnado en Inglés.

La motivación es un elemento que se encuentra en cada aspecto de nuestras vidas, tanto en las tareas cotidianas que hacemos día a día como en nuestra vida profesional y/o académica, y es que esta es necesaria para ejecutar acciones (Otondo y Medina, 2023). Estas autoras consideran que la motivación es algo interno que cuando se activa hace posible llevar a cabo

aquellos comportamientos que nos dirigen hacia la obtención de un objetivo concreto. Es por esta razón que la motivación tiene un papel de gran importancia dentro del proceso de aprendizaje del alumnado, ya que los objetivos académicos también necesitan de esta para poder lograrse. Pero para comprender cómo afecta la motivación al rendimiento escolar primero debemos entender dos conceptos claves: la motivación extrínseca (ME) y la motivación intrínseca (MI). Nos referimos a motivación extrínseca cuando hablamos de la motivación que depende de recompensas externas para el individuo, como ganar un premio, recibir reconocimiento, ganar algo a cambio de notas excelentes o incluso evadir un castigo por determinado rendimiento (Gok y Atalay, 2019). Los mismos autores definen la motivación intrínseca como aquella que depende únicamente del propio compromiso del individuo porque la actividad le genera disfrute y satisfacción personal, sin esperar ninguna recompensa externa. Continúan explicando que la motivación intrínseca está alimentada por los mismos intereses, curiosidad y necesidades de la persona. Es la motivación intrínseca la que se relaciona con un alto rendimiento y la motivación extrínseca está asociada a un descenso de este (Cook y Artino, 2016; Martín y Sánchez, 2021).

Como docentes, se debe buscar la activación de esta motivación intrínseca apelando a la curiosidad, necesidades e intereses previamente mencionados. Si los alumnos pueden observar que aprender inglés tiene un uso real más allá de las aulas y que existe un beneficio personal de los intercambios y comunicación con hablantes reales se despertará su curiosidad y traerá consigo nuevos intereses lo que aumentará este tipo de motivación. Los estudiantes motivados y que encuentren el gusto en la nueva lengua terminarán siendo aquellos que aprenderán con éxito (Romero et al., 2020).

4.2.1. Importancia de la comunicación intercultural.

Pagés et al. (2019), definen la competencia intercultural como la capacidad que posee un individuo para interactuar de manera efectiva con personas de diferentes culturas, ya sea a través de contacto directo o mediante productos culturales. La enseñanza de la lengua inglesa no solo busca proveer a los estudiantes de las habilidades necesarias para comunicarse de manera efectiva, sino que también debe promover su sensibilidad intercultural, así como lo indica la competencia plurilingüe (Real Decreto 217/2022). Cuando se aprende otra lengua, inevitablemente, nos estamos abriendo a otra cultura, y es mediante este contacto con otra u

otras culturas que no sólo se aprende conocimientos culturales, sino también, se presenta la posibilidad de desarrollar otras actitudes como la tolerancia, el respeto y la comprensión de lo diferente, de la otredad (Paricio, 2014). Al establecer contacto y relaciones con otras lenguas y culturas se reduce el etnocentrismo y se abre una oportunidad de contraste y apreciación de las variedades culturales, acciones esenciales para la resolución de conflictos y la convivencia (Williams et al., 2018) el En otras palabras, la educación en otra lengua promueve el desarrollo y fortalece el sentimiento de identidad y les brinda herramientas para comprender y apreciar el mundo que los rodea. Desde un punto de vista más pragmático, conocer la cultura resulta fundamental en la correcta comprensión, codificación y descodificación de los mensajes de la lengua (González y González, 2015).

En el panorama actual, el conocimiento de una lengua extranjera, en este caso, el inglés, no debe ser entendido como una mera habilidad más de entre todas las que tenemos como personas, sino que como docentes se debería encaminar este aprendizaje hacia el uso de la lengua como un medio para la expresión de la identidad y los intereses del estudiante con nuevas personas y promover un sentimiento de comunidad (Ramírez, 2022). Es imprescindible incorporar contenido intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr este cometido. Pagés et al. (2019) recoge los contenidos o saberes que engloba la competencia intercultural desde una dimensión cognitiva, siendo estos: la vida cotidiana (gastronomía, tradiciones, horarios, vivienda, objetos de uso cotidiano, mundo laboral, ocio celebraciones); el entorno físico y social de las comunidades lingüísticas (geografía, demografía, economía, política, medioambiente); iconos e hitos culturales (personalidades, acontecimientos históricos y actuales, lugares, instituciones); las expresiones artísticas y religiosas; y por último, las expresiones lingüísticas que denominan todos estos elementos. En la tarea de transmitir todos estos conocimientos se dispone de una amplia disponibilidad de recursos como vídeos, audios, fotos, folletos turísticos, lecturas de ficción o prensa, canciones, películas, series, etc., que además, gracias a las nuevas tecnologías, también pueden ser fuentes que el propio alumnado puede consultar (Paricio, 2014).

La dimensión plurilingüe e intercultural no se limita a conocer la cultura de la lengua meta, en este el inglés, sino que sirve como herramienta para relacionarnos con otras culturas a través del inglés, es decir, acerca al alumnado a adquirir una conciencia transcultural (Ishikawa, 2017). La lengua meta es esencial para desarrollar una comunicación entre culturas.

4.2.2. Conexión del contenido con el mundo real.

Relacionar los contenidos aprendidos en clase con las experiencias que los estudiantes se encuentran en el mundo es no sólo muy beneficioso, sino que promueve la motivación del alumnado. Además, el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo de 2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (30 de marzo, 2022), expone que en la creación de situaciones de aprendizaje se debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de relacionar y aplicar los contenidos que han aprendido con situaciones de la vida real, ya que este es uno de los componentes que hacen que la adquisición de las competencias sean efectivas. Si se busca conectar los aprendizajes con situaciones de la vida real, entonces, estos aprendizajes deben ser útiles para el funcionamiento del individuo en el mundo real. Como docentes, debemos asegurarnos de que nuestros alumnos vean que lo que aprenden tiene un sentido para ellos fuera del entorno académico.

Gracias al aprendizaje informal, los individuos aprenden del mundo real, pero primero, hay que entender este concepto. Aunque los términos aprendizaje informal y el aprendizaje no formal se suelen usar para referirse al mismo concepto no son lo mismo. Cuando hablamos de aprendizaje no formal realmente estamos hablando de actividades educativas que se organizan y suceden fuera del sistema formal, es decir, de las instituciones académicas (Johnson y Majewska, 2022). De hecho, estos autores apuntan que el aprendizaje informal es un producto residual del aprendizaje no formal. Ellos verdaderamente lo definen como el aprendizaje, muchas veces invisible, que los individuos obtienen de otras experiencias a lo largo de la vida, es adquirir habilidades y conocimiento mediante actividades de relevancia para el estudiante, que se inician por iniciativa propia y que están motivadas por lo que la persona percibe como necesario. Wan y Cheng (2018) además señalan que el aprendizaje informal está relacionado con el fomento del aprendizaje autónomo y del aprendizaje permanente. Una forma de activar el aprendizaje informal auténtico es a través del uso de redes sociales (Wan, 2018), como explicaremos más adelante en este trabajo.

Una de las maneras en las que el docente puede incorporar esas conexiones con el mundo real en las situaciones de aprendizaje es mediante la utilización de materiales auténticos. El utilizar material lingüístico auténtico hace que los estudiantes tengan mayor competencia del idioma donde aparecen distintas producciones de locuciones mientras los estudiantes participan en intervenciones comunicativas reales (Mantilla et al., 2020). Del mismo modo, el uso de

materiales auténticos disponible en el entorno de nuestros alumnos conecta con sus experiencias y conocimientos previos, predisponiéndolos a interactuar de forma entusiasta en el aula (Dhanya, 2016), estos pudiendo ser prensa, productos culturales como series, películas, música, literatura, entre otros, en la lengua meta.

4.3. Aprendizaje Basado en Proyectos.

En esta sección se explicará en qué consiste el Aprendizaje Basado en Proyectos, en sus beneficios y cómo se puede enfocar para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. El Aprendizaje Basado en Proyectos (o ABP) viene de un enfoque centrado en el estudiante, quien participa activamente en su proceso de aprendizaje, que promueve el trabajo colaborativo y se enfoca en relacionar los contenidos con problemas y situaciones reales, para lo cual se estructura el proyecto por etapas en las que todas las partes del proceso tienen importancia de cara a obtener un producto final que analizar críticamente (Zambrano et al., 2022).

Esta metodología se engloba dentro del aprendizaje inductivo, cuya base es que las personas están más motivadas a aprender nuevo conocimiento cuando sienten que tienen la necesidad de adquirirlo (García y Pérez, 2018). También explican que los métodos inductivos no presentan los conocimientos principales de primeras, sino que se empiezan planteando observaciones, analizando e interpretando el contenido para extraer el conocimiento. Además, estos métodos se consideran centrados en el estudiante y aprendizaje activo, ya que dota de más responsabilidad al alumno de su proceso de aprendizaje.

Para el propósito de sintetizar los principios del ABP, seguiremos la obra de García y Pérez (2018) mencionada anteriormente. En Aprendizaje Basado en Proyectos además de trabajar sobre un problema, los alumnos también pueden trabajar sobre una tarea de gran complejidad o un reto, en el que tendrán que trabajar durante un largo período. El ABP establece que el gran protagonista de esta metodología es el producto final, sin embargo, para lograr realizar este proyecto final se requiere que se realicen actividades durante el proceso de aprendizaje, en las que pondrán en práctica los conocimientos que ha adquirido previamente y se añadirán otros nuevos que resulten necesarios. Cada etapa del proyecto, es decir, la planificación y ejecución del producto final es igual de importante que la finalización de este, que termina en una presentación o/y un informe que recoja una reflexión y análisis del proceso.

Se busca trabajar la interdisciplina con esta metodología, incorporar competencias de otros

campos fuera de la asignatura. Existen varios modelos que nos permiten implementar el ABP, desde aquellos que exigen una implicación de todo el centro y el cambio en la organización de este (como el *Integration Strategy* y el *Re-building strategy*) hasta el modelo que puede ser aplicado dentro de una sola asignatura, que puede ser dirigido por un un sólo docente o un pequeño grupo de profesores. Este modelo es el denominado *Add-on Strategy*, que implica añadir situaciones de aprendizaje a los cursos que ya existen sin ser necesario la implicación del centro ni que sea transversal a todas las asignaturas, lo cual la hace una estrategia muy extendida (García y Pérez, 2018).

El rol del docente dentro de la ABP es el del facilitador y guía en el proceso de aprendizaje, para lo cual es fundamental diseñar un soporte en el que el estudiante encuentre ayuda a todas las dificultades que puedan surgir durante el proyecto o por su falta de experiencia. Es importante recordar que si se le ofrece un apoyo insuficiente al estudiante, esto puede llevar a una falta de motivación por pensar que la tarea o el proyecto es inviable.

Entendido lo anterior, los docentes podrían ofrecer tres tipos de apoyo: el andamiaje, el modelado y el *coaching*. El andamiaje pone el foco en la tarea en sí y ofrece bases para apoyar el aprendizaje, favoreciendo que el alumno vaya más allá de sus capacidades. El modelado consiste en modelar la tarea para que el estudiante comprenda lo que implica la realización de esta. Dentro de este tipo de apoyo se distinguen el modelado conductual (se muestra cómo hacer la actividad y da ejemplos del procedimiento que se necesita) y el modelado cognitivo (implica los razonamientos y argumentos en la toma de decisiones del estudiante en el desarrollo de los pasos de la tarea). Por último, el *coaching* consiste en acompañar y apoyar al estudiante en la ejecución de su objetivo, centrándose en que consiga un buen rendimiento (García y Pérez, 2018).

Cuando se ha implementado el Aprendizaje Basado en Proyectos al Inglés como Lengua Extranjera, se ha encontrado que, mediante esta metodología, la habilidad comunicativa del Inglés que resulta más beneficiada es la destreza oral, el *speaking*, dado que se crea la oportunidad de interacción real en la clase con la lengua meta (Mantilla et al., 2020). Otras autoras, añaden que no sólo se ve beneficiada la habilidad oral en cuanto a precisión y fluencia, sino que a su vez, la capacidad comprensiva también se ve incrementada (Cifuentes y López, 2021). Esta metodología activa la motivación del alumnado al ser una metodología participativa, por lo que despierta el interés de los alumnos en el aprendizaje del inglés de forma general..

4.4. Uso didáctico de las Redes Sociales para el aprendizaje de idiomas.

Las Redes Sociales son definidas como un conjunto de sitios web donde los usuarios interactúan intercambiando información y establecen conexiones sociales entre ellos (Cervantes, 2019). En la era de la comunicación, proliferan aplicaciones sociales muy famosas como Facebook, X, Youtube, Instagram, TikTok, entre otros, cada una aportando una mecánica de interacción diferente que va dirigida a distintos consumidores. Entre los beneficios que aporta la era de la comunicación a los jóvenes hay que destacar que, los nacidos en la era digital, toman decisiones con más rapidez, que el uso de internet es capaz de aumentar la memoria de trabajo y permite una capacidad mayor de aprendizaje perceptual, entre otros beneficios (Varona y Hermosa, 2020). Asimismo, los nativos digitales tienden a usar las redes sociales por su capacidad multimodal, lo cual les hace realizar múltiples tareas al mismo tiempo (Purnama, 2017). Por tanto, el uso de las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas puede ser de mucha utilidad.

Los componentes sociales influyen en cómo aprendemos una lengua, por tanto, al servirnos de las Redes Sociales se le brinda a los alumnos la posibilidad de participar en conversaciones reales y de interés, donde pueden practicar el idioma sin contar con la formalidad de un entorno académico (Dhanya, 2016). El mero hecho de interactuar en inglés y conectar con otros usuarios sin un fin explícitamente educativo, termina facilitando igualmente el aprendizaje informal ya que los conocimientos que se comparte en red se construyen colaborativamente (Wan, 2018). Estaríamos aprovechando el componente intrínsecamente social que caracteriza a las redes sociales para trabajar la competencia comunicativa, estableciendo contacto con personas de todo el mundo y transfiriendo las habilidades aprendidas en el aula al mundo real (Wan, et al., 2014). Cervantes (2019) sintetiza que las Redes Sociales como herramienta didáctica permite adquirir y mejorar el vocabulario, y practicar la expresión y comprensión oral. Considerando que en estas aplicaciones se incorpora todo tipo de contenido audiovisual, estas ofrecen distintas opciones para realizar tareas que trabajen sobre diferentes habilidades, apelando así a la motivación de los estudiantes (Tovar y Tapia, 2019). Se presenta, además, un nuevo marco para desarrollar habilidades pragmáticas. Como se ha explicado con anterioridad, es fundamental adaptar el discurso a las situaciones comunicativas concretas, a pesar de que estas sucedan en un entorno virtual. El lenguaje y el estilo que se usa en las redes sociales se caracteriza por usar formas

coloquiales y donde se prioriza la rentabilidad de las proposiciones (es decir, lo que decimos debe ser preciso), y nos ofrece una herramienta para trabajar la adecuación a distintos actos del habla, como discutir, invitar, sugerir, opinar, etc. (Lima y Araújo, 2018). Así, se procede a explorar las distintas redes sociales que se implementan para el aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera.

Facebook es una red social cuyo mayor reclamo es establecer conexión con otras personas que conozcas. Es decir, crear una red de relaciones a partir de amistades cercanas con las que interactuar, además, Facebook dispone de ventanas de *chat* y de su elemento principal: el muro, donde los usuarios ven un recopilatorio de lo que sus “amigos” han estado compartiendo últimamente. Todos estos elementos pueden ser aprovechados por los docentes, quienes pueden compartir recursos, empezar discusiones, incitar a la colaboración e interacción de los alumnos a través de los *chats* o publicaciones en grupos cerrados y privados (Dhanya, 2016).

X, antes conocida como Twitter, es una red social basada en compartir reflexiones y opiniones en pequeños textos de 140 caracteres, en sus inicios. Aunque el límite de caracteres se ha ampliado, la esencia de X sigue siendo condensar la información en mensajes breves, pero ingeniosos, los antes llamados *tweets*, que además se podían filtrar por temas gracias al uso de *hashtags* o etiquetas. X es una herramienta que se ha usado para practicar la habilidad de producción escrita, que obliga a planificar, organizar y editar los textos de forma que cumpla no sólo con los requerimientos de la plataforma, sino con el estilo y el registro de esta (Dhanya, 2016). Los alumnos pueden compartir ideas y reflexionar sobre las ideas de otros mientras ponen en ejercicio su habilidad de escritura en el idioma meta.

YouTube, lanzada en 2005, es un sitio web muy conocido por su formato de compartir la información en vídeo, donde los usuarios comparten sus creaciones de vídeo y la comunidad comenta en los vídeos publicados (Wang y Chen, 2019). Es tanta su popularidad que trajo consigo un nuevo término: los *Youtubers*, creadores de contenido para esta plataforma, quienes cuentan con millones de suscriptores por todo el mundo. Los comentarios de los usuarios ayudan a crear un sentimiento de comunidad y una cultura en torno a estos personajes, lo que dota de gran importancia al usuario anónimo y es uno de los motivos de su éxito (Cocker y Cronin, 2017). Debido a esta variedad de creadores, los estudiantes pueden encontrar los recursos que más se ajusten a sus necesidades. El trabajo de Wang y Chen (2019), mencionados previamente, recoge que YouTube ofrece vídeos hechos por otros profesores de

Inglés, editados con mucho cuidado para organizar la información que permite a los estudiantes aprender este idioma de forma estructurada, y que además, puede ser usado como un refuerzo al contenido impartido en las aulas formales. Es decir, YouTube se presenta como una herramienta en la que los estudiantes pueden autorregular su proceso de aprendizaje, ofreciendo un aprendizaje mucho más individualizado que ataja sus intereses.

Otras plataformas muy similares entre sí usadas por los estudiantes son Instagram y TikTok (Lee, 2023). Instagram es una red social creada en 2010 que en sus orígenes, se centraba únicamente en fotos y comentarios que los usuarios compartían, pero que se acabó ampliando al intercambio de vídeos cortos en su formato de historias y *reels*. Instagram se ha convertido en una de las opciones más elegidas por los estudiantes dado que muchos ya poseen una cuenta en la aplicación lo que facilita la interacción entre iguales (Abdelhamid et al., 2022). TikTok salió al mundo en 2018, siendo una red social que también se especializa en los formatos de vídeo, como YouTube, sólo que estos vídeos tienen una extensión más corta. Debido a su comunicación basada en imágenes en lugar de depender tanto del texto escrito estas plataformas resultan más favorables para su uso en dispositivos móviles, lo que ofrece a los estudiantes una participación instantánea (Lee, 2023). Esta misma autora afirma que se pueden enseñar contenidos gramaticales y de vocabulario mediante estas imágenes, gracias a las herramientas de edición que ofrecen estas plataformas para insertar y editar texto. En líneas generales, la instantaneidad del aprendizaje como su cercanía con los intereses del alumno hace que estas aplicaciones sean una con gran potencial en el aprendizaje del inglés.

Es cierto que trabajar con Redes Sociales requiere de mucho esfuerzo y preparación por parte del profesorado (Lima y Araújo, 2018), pero como docentes, también podemos beneficiarnos del uso de estas para nuestra formación. Gracias a plataformas como Facebook, Instagram o X, los docentes pueden establecer conexión alrededor de todo el mundo para compartir recursos que motiven la mejora de las habilidades de nuestro alumnado (Cervantes, 2019). Al fin y al cabo, el reto de la utilización de las nuevas tecnologías termina siendo inevitable para promover la participación de los alumnos (Purnama, 2017).

4.5. Hábitos de consumo de Redes Sociales en adolescentes: *TikTok*.

Como hemos explicado, en la plataforma de TikTok, los usuarios comparten vídeos cortos de distinto contenido, siendo muy populares en sus inicios los vídeos de *lip-sync* y bailes con audios que se viralizan dentro de la app. TikTok se logró colocar en el puesto número uno de

las aplicaciones más descargadas en el año 2021 (Lee, 2023), convirtiéndose, así, en la red social más ampliamente usada por adolescentes (Hanim, 2021). Hay que considerar que los nativos digitales están muy acostumbrados a recibir la información de forma rápida (Purnama, 2017), por lo que el formato corto de los vídeos de TikTok llena esa necesidad de consumo instantáneo.

Hanim (2021) expone que a pesar de su gran crecimiento, esta app no es la primera opción de los jóvenes cuando se la considera una fuente para aprender inglés, a pesar de que los vídeos relacionados con el aprendizaje de idiomas fueron la segunda categoría de vídeos más vistos al final de la década pasada. También señala que los jóvenes parecen inclinarse a elegir YouTube que TikTok, esto puede ser debido a la gran comunidad de profesores que exponen sus vídeos en la plataforma, que les proporciona un formato de más duración para poder llevar a cabo sus explicaciones. Quizá los usuarios de TikTok, sólo están concibiendo esta red social como un medio de entretenimiento, sin embargo, como hemos visto, se puede obtener aprendizaje de su consumo a través del aprendizaje informal. Además, aprender mediante TikTok, al tratarse de un red social de vídeo, atiende a diferentes formas de aprendizaje siguiendo el modelo VAK, que ampliaremos próximamente.

4.6. La tecnología como elemento integrador.

El uso de las TIC se propone como un recurso fundamental para lograr la inclusión de todo el alumnado. Estos recursos tienen una serie de características que las convierten en elementos ideales para hacer frente a la diversidad en el aula, siendo estas su versatilidad, la transformación del contenido en cuanto a formato, la marcación o etiquetado y la conectividad (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, s.f.). Del mismo modo, su uso supone un incremento de la motivación y facilita la individualización de la enseñanza (Fernández, 2021). Asimismo, la autora define el concepto de las TAD (tecnologías de apoyo a la diversidad), como aquellas tecnologías dirigidas a personas con necesidades específicas de apoyo (personas con NEAE), lo cual incluye a cualquier tipo de productos (como dispositivos, software, herramientas y equipos tecnológicos) que se haya fabricado específicamente para compensar, controlar, mitigar, prevenir y/o neutralizar las limitaciones de la tarea o la restricción de la participación en ella (Fernández, 2021).

Las TAD tienen varias aplicaciones, como la asistencia a la escritura de textos narrativos para alumnos con dificultades de aprendizaje (Álvarez, 2009). De esta forma, se le facilita al alumnado la planificación y la organización de las ideas a texto, reduciendo la sobrecarga

cognitiva y permitiendo que se centren en la estructura y en el contenido de la narración en sí. En su trabajo, la autora también argumenta que incluir tecnologías que procesan la voz les ayuda a escribir, redactar y usar de forma adecuada la puntuación, a tomar conciencia sobre la coherencia de los textos y a mejorar la pronunciación en general. Podemos ver que estas herramientas se pueden aplicar a habilidades del inglés como la comprensión lectora, y la producción escrita y oral. Además, si disponemos de transcripciones se puede trabajar también sobre la comprensión oral. Respecto a la comprensión oral, la creación de subtítulos se ha convertido en una gran medida para responder a la accesibilidad en los contenido audiovisuales, que incluso sirve de gran apoyo a las personas con discapacidades auditivas (García, 2014), así como la transcripción de audio o la audiodescripción. Los subtítulos también traen beneficios a otros perfiles de alumnos ya que permite la concentración en el mensaje y elimina las distracciones de ruido que puede haber en el contenido audiovisual presentado.

La presentación de los contenidos adecuada también se convierte en una herramienta para atender a la diversidad en el aula, para lo cual las TIC vuelven a servir de ayuda (Narciso et al., 2014). Los autores apuestan por el uso del *iPad* en la elaboración y presentación de materiales de clase, ya que aplicaciones como *uPad* o *iAnnotate* permiten crear, editar y gestionar todo tipo de documentos, así los alumnos podrán hacer anotaciones y procesar los contenidos de manera más interactiva. Siguiendo esta línea, se sostiene que presentar los contenidos en formato digital es más versátil que los estaticidad de los formatos impresos, puesto que el docente y los estudiantes pueden gestionar los materiales de la forma que mejor atiende a sus necesidades, incluso trabajando con varios contenido al mismo tiempo y eligiendo (Pastor, 2012). Pastor remarca el valor en conectividad de los contenidos digitales que permite establecer conexiones con recursos externos o con el mismo contenido y facilita procesar la información de este material, ampliarla o acceder a ella de forma autónoma y atajando distintos estilos de aprendizaje.

Gracias a las TIC podemos atajar diversos estilos de aprendizaje a través del modelo VAK, cuyas siglas corresponden a las palabras visual, auditivo y kinestésico (Reyes, et al., 2017). Este modelo afirma que dado la diversidad en la que los humanos perciben y procesan la información, existen a su vez, diferentes canales por lo que esa información que recibimos será procesada de manera más efectiva. Así, las personas que perciben la información desde canales visuales conceptualizan en imágenes y recogen la información muy rápidamente. Estos individuos aprenden mejor de presentaciones visuales. Los sujetos que perciben de

forma auditiva aprenden mejor mediante explicaciones orales y al hablar y explicar la información a otros. Finalmente, los individuos que perciben la información mediante las sensaciones y el movimiento de su cuerpo, aprenden mejor de esta manera. Como hemos visto anteriormente, las TIC responden a todas estas formas de percibir la información debido a la versatilidad en la presentación de los contenidos.

El concepto BYOD permite al alumnado sacar partido a las TIC en el propio aula. BYOD se refiere a la práctica traer dispositivos electrónicos personales al entorno de la escuela (*Bring Your Own Device*, por sus siglas en inglés), que pueden ser tabletas, ordenadores o móviles, y que los alumnos usarán para las tareas educativas que se propongan en el aula (Demchenko, et al., 2022). Así podrá acceder de forma autónoma a los contenidos y activar los apoyos mencionados previamente que le sean de utilidad para la realización de las actividades.

5. Procedimiento de la propuesta de innovación

En la extensión de este apartado se desarrollará la propuesta de innovación, basada en los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para que el alumnado de 4º de E.S.O. consolide los contenidos gramaticales y de pragmática adquiridos durante su etapa de Educación Obligatoria. Esta consolidación se llevará a cabo mediante la producción de vídeos con formato de la red social TikTok, elegida por su popularidad entre el público adolescente. Así, el producto final cobra gran peso ya que impronta todos los aprendizajes que se trabajarán en las sesiones de clase combinando trabajo grupal y coevaluación por pares, aunque también dedicando tiempo al trabajo individual. Se usarán medios audiovisuales para presentar los contenidos atendiendo a una variedad de estilos de aprendizaje, y a su vez, tendrán relación con los intereses del alumnado para motivar su aprendizaje.

5.1. Contexto

La ejecución de la propuesta puede presentar variaciones en su desarrollo y resultados en función del contexto educativo específico en el que se aplique. Es por este motivo por el que para su implantación se considerarán los siguientes escenarios: centros educativos públicos, centros educativos privados y concertados, y centros que implementan programas CLIL u otros programas de idiomas. Cada uno de estos contextos plantea particularidades que pueden influir en el avance y la eficacia de la propuesta.

Sin embargo, para la creación de la presente propuesta, se ha considerado su aplicación en un

grupo ficticio de alumnos de 4º de E.S.O. de un centro de Educación Secundaria concertado de Las Palmas de Gran Canaria. Las familias de este centro poseen una clase socioeconómica media en su mayoría. Además, en el centro ofrecen una programación bilingüe español-inglés, y cuenta con dispositivos electrónicos individuales portátiles para cada alumno del centro. El grupo con el que se trabajará es de 24 alumnos. El alumnado a quienes va dirigido este proyecto está familiarizado con la coevaluación y tiene un buen desempeño en la asignatura Segunda Lengua Extranjera Inglés, con un nivel B1. No obstante, se ha observado que a pesar de su buen rendimiento, siguen reservando el inglés para el entorno académico, sin usarlo como medio para explorar contenido cultural en este idioma, el cual se limita a escuchar algunas canciones en inglés. Es decir, se observa un alejamiento del idioma y una desconexión con el mundo real.

5.2. Destinatarios e implicados

Los principales actores involucrados en la realización de esta propuesta de innovación serán los estudiantes de 4º de E.S.O. en concordancia con lo manifestado en la sección anterior. Este proyecto está pensado para un grupo de 24 alumnos, quienes serán los destinatarios. Asimismo, el profesorado responsable de impartir la asignatura de Primera Lengua Extranjera: Inglés será una pieza indispensable para esta labor, ya que su rol será el de guía, facilitador, organizador y observador, brindando el apoyo y los recursos necesarios para el desarrollo óptimo del proyecto. A su vez, es crucial la participación del tutor del grupo con el que se trabajará este proyecto, ya que unas sesiones de concienciación sobre el uso de Redes Sociales y protección de la intimidad de los menores pueden ser de gran utilidad para el desarrollo del proyecto, por lo que será esencial contar la asesoría del departamento de orientación. De igual manera, se les pedirá a las familias su implicación para un correcto avance del proyecto dada la utilización de redes sociales y dispositivos electrónicos personales, por lo que tendrán que configurar los dispositivos como crean conveniente para mantener la seguridad de los estudiantes.

5.3. Finalidad

La finalidad principal de este proyecto radica en fomentar la aplicación práctica de los saberes básicos de 4º de E.S.O. en relación con los elementos gramaticales y de pragmática a través de la creación de vídeos para la plataforma TikTok. Se espera que este proyecto promueva un uso más orgánico y natural del idioma, ya que al consumir vídeos de TikTok en inglés como fuente de inspiración para sus propias creaciones, los estudiantes se familiarizarán de manera

implícita con las marcas discursivas y expresiones coloquiales propias de la lengua inglesa: contracciones, partículas discursivas y ciertas locuciones interjectivas. Siguiendo por esta línea, otro de los objetivos finales del proyecto es que los estudiantes sean capaces de ajustarse al registro lingüístico en función del formato de vídeo que elegirán (*storytime*, reseña y recomendación), utilizando un lenguaje más personal y cercano en el *storytime*, un lenguaje más descriptivo y argumentativo en la reseña y un lenguaje más persuasivo en la recomendación. Es decir, se busca que los alumnos desarrollen las habilidades de comunicación tanto oral como escrita en diferentes contextos, ya que tendrán que aprender a seleccionar aquellos contenidos gramaticales que su formato de vídeo necesita.

Para apelar a su trabajo autónomo, los estudiantes aprenderán a ser conscientes de su proceso de aprendizaje a través de la selección del lenguaje que necesitan para comunicar su mensaje; de la revisión por pares de sus guiones mediante una rúbrica; de la planificación y gestión del tiempo y recursos a su disposición, y de la participación activa en las diferentes etapas y actividades del proyecto para entregar un trabajo final de calidad.

Los objetivos que se plantean satisfacer relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías son el desarrollo de habilidades de producción audiovisual y de edición de vídeo, aprendiendo a utilizar herramientas digitales para la creación de estos, dado que el medio audiovisual es un potente transmisor de conocimiento.

A su vez, se intenta motivar el uso recreativo de contenidos en la lengua meta para que los estudiantes se sientan más familiarizados con consumir contenido en Inglés fuera del entorno académico. Al consumir contenido cultural en inglés, no sólo se pretende crear situaciones de aprendizaje informal en su día a día, sino establecer conexiones con el mundo real y dar la oportunidad de interactuar con otras culturas usando el inglés como vehículo de comunicación. Todo esto aumentará su motivación por el inglés como vimos en el marco teórico, reflexión que podrán plasmar en la creación de una memoria de trabajo.

Por último, este proyecto es propuesto como un trabajo cuyo producto final servirá como evaluación del trimestre para las habilidades de producción oral y escrita, en la presentación final del proyecto y en la creación de guiones respectivamente.

Desde la perspectiva legislativa, la propuesta abordará los siguientes Descriptores de Salida, establecido en el Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo:

- Descriptores CCL1 y CCL2 de la competencia en comunicación lingüística.

- Descriptores CP1 y CP2 de la competencia plurilingüe.
- Descriptor STEM3 de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Descriptores CD1, CD2, CD3 y CD4 de la competencia digital.
- Descriptores CPSAA4 y CPSAA5 de la competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descriptor CE3 de la competencia emprendedora.
- Descriptor CCEC4 de la competencia en conciencia y expresión culturales.

Del mismo modo, se trabajarán a lo largo del desarrollo de todas las sesiones las competencias específicas 1, 2, 3, 4 y 5.

- Competencia específica 1 → Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a las necesidades comunicativas concretas.
- Competencia específica 2 → Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.
- Competencia 3 → Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
- Competencia 4 → Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.
- Competencia 5 → Ampliar y usar repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.

5.4. Planificación

5.4.1. Fases de la propuesta

Esta propuesta se pretende realizar mediante cuatro fases.

Tabla 1.

Fases de la propuesta.

Primera Fase (preparación del proyecto)	Segunda Fase (Ejecución del proyecto)	Tercera Fase (Memoria del proyecto)	Cuarta Fase (Presentación y evaluación final)
<p>1. Evaluación del nivel lingüístico real mediante el estudio de los resultados obtenidos en las evaluaciones trimestrales del curso presente.</p> <p>2. Planificación logística: organización y distribución del tiempo dedicado al proyecto, y creación de actividades.</p> <p>3. Análisis de recursos disponibles y necesarios para la realización del proyecto.</p>	<p>1. Presentación y explicación del proyecto a los alumnos.</p> <p>2. Aviso a familias y sesión de concienciación sobre uso responsable de redes sociales por parte del tutor y orientador.</p> <p>3. Selección de formato y agrupación de alumnos.</p> <p>4. Análisis de vídeos a través de trabajo grupal. Extracción de elementos lingüísticos claves a cada formato.</p> <p>5. Elaboración de guión individual y coevaluación de este por parejas. Evaluación de la habilidad de expresión escrita en inglés (<i>writing</i>)</p>	<p>1. Recopilación del trabajo de clase en una memoria del proyecto: vídeos sobre los que se ha trabajado, borradores, correcciones y guión final.</p> <p>2. Reflexión sobre el proyecto y la aplicabilidad del aprendizaje a otras redes sociales.</p>	<p>1. Presentación oral del proyecto: atajar los puntos importantes incluidos en la memoria y entrega de la misma.</p> <p>2. Visualización de los vídeos finales.</p> <p>3. Evaluación docente del proyecto final a través de las reflexiones recopiladas y de la visualización del vídeo. Evaluación de la expresión oral en inglés (<i>speaking</i>).</p>

	6. Filmación y edición individual tras la revisión de guiones. Trabajo en casa.		
--	---	--	--

(Elaboración propia)

5.4.1.1. Primera Fase. Preparación y puesta en marcha

La fase inicial de esta propuesta de innovación educativa se enfoca en el docente, quien asume un rol proactivo en la planificación y preparación del proyecto. En esta etapa, el profesor a cargo llevará a cabo un análisis de los recursos disponibles, tanto materiales como tecnológicos y evaluará su adecuación para implementarlos en el proyecto. Asimismo, se realizará una planificación logística detallada en la que se considerarán aspectos como la organización del tiempo, la distribución de tareas y la gestión del espacio. Un elemento crucial de esta fase será la evaluación del nivel de competencia lingüística de los estudiantes, lo que permitirá al docente determinar la viabilidad del proyecto y diseñar las adaptaciones necesarias para garantizar el éxito y la participación equitativa de todos los alumnos y alumnas. Para este análisis, se estudiarán los resultados de las evaluaciones a lo largo del curso.

5.4.1.2. Segunda Fase. Desarrollo de los proyectos.

La segunda fase consiste en la ejecución del proyecto en sí. Primero, el profesor presentará el proyecto a los alumnos. A través de una presentación visual, explicará en qué consiste y qué implica la realización del proyecto. Los alumnos trabajarán en este proyecto a lo largo de seis sesiones, una vez por semana, sin embargo se espera que preparen las actividades a lo largo de la semana como tareas para casa para poder avanzar en clase aquellos pasos del proyecto que requieran de asistencia del docente, de interacción con compañeros o de actividades cooperativas en su sesión semanal.

De este modo, el docente les presentará tres formatos de vídeos de TikTok: un *storytime*, una reseña o *review* y una recomendación. La temática de estos vídeos podrá estar relacionada con elementos de la cultura española, norteamericana o anglosajona. *Storytime* hace referencia a aquellos vídeos en los que los usuarios se graban contando un suceso de sus vidas. Estos suelen ser de un contenido que cautiva a la audiencia ya que son historias relevantes que

generan gran interés. La narración de una historia implica el uso de varios tipos de tiempos verbales pasados en inglés, entre otros elementos gramaticales. En las reseñas se espera que los alumnos realicen una evaluación crítica de la calidad y efectividad de un producto y que describan su experiencia utilizando o consumiéndolo. Para esto, los elementos gramaticales que utilizarán serán los comparativos, superlativos, adjetivos, adverbios y el tiempo presente simple. Las recomendaciones se centran en persuadir a la audiencia para que consuman un producto, exponiendo todas las cualidades de este. En este formato necesitarán usar aquellos elementos que tengan como fin la persuasión como adjetivos y adverbios superlativos (que demuestren su superioridad frente a otros productos), verbos modales (como *should*, *must*, *would*) o imperativos. La duración de los vídeos será de 3-4 minutos. Los alumnos deberán anotar su nombre en un documento designado debajo de la categoría de video que hayan elegido.

Debido al necesario uso de las redes sociales, se trabajará junto el departamento de orientación y el tutor, quienes prepararán sesiones informativas y de concienciación sobre uso responsable de redes sociales. A su vez, se informará a los padres de la realización del proyecto para que establezcan las medidas de seguridad oportunas en los dispositivos electrónicos personales de sus hijos, que se podría requerir que traigan al aula sus propios dispositivos personales como tablets o móviles para responder dudas sobre la realización del vídeo o seguir su avance.

Cada alumno deberá realizar su propio vídeo de TikTok, sin embargo, no trabajarán siempre individualmente. Tras haber elegido el tipo de formato, los alumnos que hayan elegido el mismo tipo de formato se dispondrán a trabajar en grupos de 4. En cada sesión, los alumnos tendrán que realizar las actividades propuestas sobre análisis de diferentes vídeos en los que se extraerán elementos lingüísticos a partir de las transcripciones. Todas estas actividades se diseñarán con el fin de que los estudiantes aprendan qué elementos gramaticales aparecen con más relevancia en cada formato y luego lo incorporen a sus creaciones. El propósito de las sesiones será el de proveer de los recursos lingüísticos necesarios para la elaboración del guión de sus vídeos. Este guión será después evaluado por sus propios compañeros de equipo, ya que el grupo se separará en parejas para esta coevaluación. A lo largo de todo este proceso el docente recogerá el avance de los estudiantes en un diario de trabajo de clase, y los alumnos irán comunicando sus dudas y progreso de forma oral en cada sesión en los primeros cinco minutos de esta. Tras este tiempo, los alumnos procederán a trabajar en el estadio correspondiente del proyecto.

Cabe recalcar que la filmación y edición del vídeo final no sucederá hasta que los guiones estén terminados y revisados, y que además, esta labor se realizará fuera del centro, como actividad de trabajo en casa.

5.4.1.3. Tercera Fase. Memoria del proyecto.

Paralelamente a la realización del proyecto, el alumnado irá recopilando cada parte del proceso en un informe, incluyendo: los vídeos de TikToks que usaron para inspirarse, un borrador con los elementos gramaticales que incluyeron en sus guiones, las actividades que se harán a lo largo del proyecto, una copia del borrador del guión, una copia del borrador con las correcciones que realizaron sus compañeros y el guión final. Tras haber finalizado los vídeos, deberán incluir una reflexión del proceso donde deben identificar los aspectos más difíciles y gratificantes de su proyecto, si han observado patrones a lo largo de los vídeos que han consumido y una reflexión sobre el aprendizaje adquirido sobre cómo pueden usar las redes sociales para aprender inglés.

5.4.1.4. Cuarta Fase. Visualización y evaluación final

En esta fase cada alumno expondrá su proceso de creación al resto de los compañeros brevemente y se procederá al visualizado de los vídeos. Este será el momento para que el docente realice su evaluación final y dé el feedback que crea conveniente. En estas sesiones no habrá ninguna evaluación por parte de los compañeros, sino que serán espectadores de los vídeos finales. El alumno tendrá que entregar en esta fase su memoria del proyecto para su evaluación.

5.4.2. Recursos y materiales necesarios.

Para la ejecución de este proyecto se necesitará una pizarra, rotuladores o tizas, un proyector y un ordenador para el docente. Idealmente, sería de gran utilidad que cada alumno disponga de un ordenador personal o una tableta en el aula. Tras el Covid-19 algunos centros suministraron dispositivos personales para fines educativos a los alumnos, por tanto en muchos centros esto ya es una realidad. Esto sería más práctico que la sala de informática ya que la disposición de esta no invita a la colaboración y al diálogo. También se necesitaría acceso a internet en clase.

En cuanto a necesidades de software, es necesario poder tener acceso a plataformas como Moodle o Google Classroom, donde el docente pueda subir recursos didácticos como ejercicios, infografías, tutoriales de creación de vídeos de tik tok, recursos para mejorar la

estética de los vídeos o tutoriales de subtítulos para TikTok. También se quedará aquí guardada la presentación inicial de explicación del proyecto para que los estudiantes tengan siempre claros los pasos a seguir. A través de estas plataformas podemos informar de las fechas límite de cada paso del proyecto.

Para el desarrollo de las actividades de clase, serán necesarios medios audiovisuales: estos son los vídeos de TikTok a partir de los cuales se trabajará. De ellos, también se extraerán sus transcripciones que usaremos como fuente de *input* para las actividades propuestas en clase.

La logística de la realización de los vídeos requiere que los alumnos tengan una cuenta de TikTok para consumir vídeos de referencia, lo cual puede resultar complicado dado que son menores de edad. Sin embargo, la plataforma cuenta con normativas especiales para proteger a los menores y muchos de los estudiantes ya disponen de una cuenta personal. Aquellos que no dispongan de una podrán abrirla con la autorización de sus familias. No necesitan tener una cuenta para la creación de los vídeos en sí ya que pueden usar cualquier otra aplicación de edición de vídeo disponible. Para este proyecto sólo necesitamos que los formatos de vídeo imiten los vídeos de TikTok. Con este fin, se requiere contar con el departamento de orientación y con el tutor para que se impartan sesiones en tutoría del correcto uso de dispositivos electrónicos personales y de redes sociales.

Para la realización de los guiones los alumnos necesitarán sus apuntes del curso, diccionarios online. Parte del desarrollo de este proyecto implica el trabajo en grupos, por lo que se requiere poder modificar la disposición del aula para que los alumnos puedan agruparse y sentarse en núcleos de 4 personas con el fin de fomentar la cooperación entre compañeros.

Para la evaluación del proyecto se necesitará: que el docente posea un diario de trabajo en clase donde registre el avance de los alumnos y algunas observaciones que considere oportunos; rúbricas de evaluación para el guión, que los estudiantes utilizará para realizar la coevaluación de sus *writings*; y por último, una plantilla de memoria del proyecto en la que el alumno evaluará su propio proceso y aprendizaje y una rúbrica para la evaluación final de este.

Tabla 2.

Desglose de recursos y materiales para la totalidad de la propuesta.

Recursos docentes	- Docente de inglés, tutor de grupo, orientador
Comunidad educativa	- Aviso y autorización de familias para

	que los estudiantes que lo requieran creen usuarios de TikTok
Organización del aula	<ul style="list-style-type: none"> - 6 grupos de 4 alumnos por grupo para actividades grupales según formato elegido - Subdivisión del grupo en parejas para coevaluación
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de trabajo de clase - Rúbrica de coevaluación de guiones. - Rúbrica de evaluación final - Plantilla memoria de proyecto
Recursos audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos de TikTok. - Tutoriales de creación de vídeos para TikTok - PowerPoint de explicación del proyecto
Software	<ul style="list-style-type: none"> - Google classroom - Google drive - App TikTok: con una cuenta de usuario por alumno
Hardware	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador del docente - Ordenador portátil personal de alumnos - Dispositivos electrónicos personales de los alumnos (práctica BYOD) - Proyector - Acceso a Internet en el aula - Pizarra interactiva y lápiz
Otros materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Apuntes de la asignatura de Inglés para consulta - Diccionarios Online - Transcripciones de vídeos de TikTok

(Elaboración propia)

5.4.3. Actividades (6-7 sesiones).

En este apartado se desarrollará en formato tabla cada sesión que se lleve a cabo. Se prevé que cada sesión dure 55 minutos y que las sesiones dedicadas al proyecto se lleven a cabo una vez a la semana. Los estadios y lo que se espera de cada etapa, así como recursos de ayuda a la edición estará publicado en el Google Classroom de la asignatura para que todos los alumnos

consulten la información pertinente, con el fin de regular su aprendizaje, de atender a la diversidad siguiendo la DUA y presentando los contenidos de forma accesible a todos los alumnos.

La primera sesión consistirá en la explicación del proyecto, es decir, qué es lo que se espera de cada formato y responder dudas de los alumnos. En esta sesión se les pedirá a los estudiantes escriban sus nombres en un documento compartido en Google Classroom debajo de cada formato. El documento tendrá sólo 8 huecos para inscribirse, por lo que cada formato sólo podrá ser trabajado por 8 alumnos. Se le comunicará la fecha límite para esto (el último será antes de la siguiente sesión del proyecto), y se les dirá que vayan recopilando los vídeos de su formato para inspiración y análisis. Se les pedirá que traigan estos vídeos descargados junto con una transcripción de al menos uno de ellos a la próxima sesión como tarea para casa. Además, deberán traer firmada la autorización de las familias que se les repartirá al final de la sesión. Es esencial mantener una comunicación con el tutor respecto al avance de las sesiones de concienciación sobre el uso de redes sociales que seguirá el grupo coordinado por el departamento de orientación y el tutor.

Tabla 3.

Sesión 1

Sesión 1	
Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	Competencias clave: CCL, CP, CD, CPSAA Competencias específicas: 1.1, 1.3
Objetivos	- Activar conexiones previas sobre TikTok y su uso recreativo y didáctico. - Comprender las etapas y requisitos del proyecto.
Saberes básicos	De comunicación: -Funciones comunicativas comunes adecuadas al contexto: describir, situar (en el tiempo y espacio), pedir-dar información, expresar opinión, posibilidad, capacidad, obligación y prohibición, argumentaciones sencillas, expresar duda y reformular. -Modelos contextuales y géneros discursivos comunes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales: características y reconocimiento de contexto y expectativas

	<p>generadas de él.</p> <p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Pizarra digital - Ordenador para el docente - Presentación PowerPoint -Google Classroom -Documento de elección de formato -Autorización a familias
Actividades y temporalización	<p>1º Parte.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discusión sobre uso de TikTok (5 min.) Se abrirá la sesión con preguntas para invitar a una discusión grupal: ¿Ustedes ven TikTok en inglés? (<i>do you watch TikTok videos in English?</i>), ¿qué tipo de vídeos ven? (<i>what kind of videos do you watch on TikTok?</i>), ¿ustedes creen que ver vídeos en inglés es útil? (<i>do you think watching English videos can be useful?</i>). <p>2º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicación del proyecto (30 mins.) Se expondrá con una presentación de PowerPoint el proyecto a desarrollar. Tendrán que crear un vídeo de TikTok y tendrán que elegir entre tres formatos de vídeo: <i>storytime</i>, <i>review</i> y <i>recomendación</i>, sobre temática de cultura española o de habla inglesa. Se pedirá a los estudiantes que expliquen con sus palabras lo que entienden por cada formato de vídeo antes de presentar los vídeos de ejemplo. Se les explicará que para realizar el vídeo primero tiene que hacer un guión, pero que para elaborar este van a contar con clases en las que iremos aprendiendo los elementos que incluir en él. También habrá que dejar claro que tanto el guión como el vídeo sustituirán los exámenes de <i>writing</i> y <i>speaking</i> del trimestre, y cómo se evaluará el trabajo. Además se establecerá el calendario del proyecto y se les repartirá una autorización para poder tener una cuenta de TikTok que sus familias tendrán que firmar. Se les explicará que para elegir su formato, deberán acceder a un documento compartido en Google Classroom del grupo y escribir su nombre debajo de cada formato, ya que se permiten solamente 8 alumnos por formato. Por último, se explicará la creación de la memoria del proyecto que deben entregar Google classroom para apoyar su presentación oral en la exposición de los vídeos finales. Deberán incluir las actividades que irán haciendo a lo largo del proyecto, una reflexión del proceso, la primera versión del guión y versión final (Anexo IV)

	<p>3º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ronda de preguntas (10-15 mins.) Se responderá a todas las dudas que surjan. ● Explicación de tareas (5 mins.) Se le asignará la tarea que deberán realizar en casa y la fecha límite de realización.
Tareas para casa	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir formato y apuntarlo en el documento compartido. - Buscar vídeos de inspiración para el formato que han elegido (de 2-3 minutos de duración) y traerlos a clase el lunes siguiente con una transcripción de este. Tendrán que compartir el vídeo en Google Classroom - Entregar la autorización a familias y devolverlas firmadas.

(Elaboración propia)

En la segunda sesión el docente ya sabrá qué formatos realizarán los estudiantes y los dispondrá en grupos de trabajo. Serán un total de 6 grupos de 4 alumnos en cada uno, agrupados correspondientemente al formato que eligieron. Así, habrá dos grupos trabajando en cada formato. En esta sesión los alumnos decidirán el tema concreto que abordarán en su vídeo. Tras esto, el docente mostrará a toda la clase un vídeo por cada formato y junto con la transcripción de estos vídeos realizarán una actividad para identificar elementos gramaticales en estos. Esta actividad se incluirá próximamente en los anexos. Finalizando la clase, se le pedirá a los alumnos que empiecen a hacer lo mismo con la transcripción de los vídeos que han elegido como inspiración y que lo terminen en casa.

Tabla 4.

Sesión 2

Sesión 2	
Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	<p>Competencias clave: CCL, CP, CPSAA.</p> <p>Competencias Específicas: 1.1, 1.3, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 5.2</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar estructuras gramaticales propias de cada contexto comunicativo. - Desarrollar capacidad de análisis lingüístico.
Saberes básicos	<p>De comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas comunes adecuadas al contexto:

	<p>describir, situar (en el tiempo y espacio), pedir-dar información, ofrecer, aceptar, rechazar ayuda o sugerencia, expresar opinión, posibilidad, capacidad, obligación y prohibición, hacer hipótesis, argumentaciones sencillas, expresar duda y reformular, resumir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconfianza e iniciativa (error como parte de aprendizaje). - Modelos contextuales y géneros discursivos comunes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales: características y reconocimiento de contexto y expectativas generadas de él. - Unidades lingüísticas de uso común y significados de dichas unidades: expresión de entidad, propiedad, cantidad, cualidad, espacio, tiempo, afirmar, negar, preguntar. - Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción escrita, oral y multimodal; plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aula virtual) para aprendizaje comunicación y desarrollo de proyectos con estudiantes de lengua extranjera. <p>De plurilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar las unidades lingüísticas. - Expresiones y léxico específico para hablar sobre la lengua y aprendizaje (metalenguaje). <p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Pizarra digital - Ordenador para el docente - Google Classroom - Tres vídeos de TikTok: un <i>storytime</i>, una <i>review</i> y una recomendación. -Transcripciones de los vídeos de TikTok (Anexo I). -Transcripciones de repuesto. -Diario de trabajo de clase. -Portátiles personales para alumnos.
Actividades y temporalización	<p>1º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Separación en grupos y elección del tema. [5-10 mins.] Se repartirá a los alumnos en 6 grupos de 4 según el formato que eligieron. Se les pedirá que con ayuda de sus compañeros de grupo decidan el tema de sus vídeos individuales. Mientras, el docente recorrerá las mesas comprobando que han traído las transcripciones a clase y lo recogerá en el diario de trabajo de clase. Se proporcionarán transcripciones a los alumnos que no hayan hecho la tarea, pero quedará constancia de esto en el

	<p>diario.</p> <p>2º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de los elementos gramaticales en los tres formatos. [40 mins.] Se procede a visualizar cada formato primero. Los vídeos tienen una duración máxima de tres minutos. Después se les pedirá a los alumnos que accedan a Google Classroom para abrir las transcripciones. Se les explicará que tienen que identificar los elementos gramaticales de cada transcripción (Anexo I). Esta actividad se trabajará en conjunto de forma oral y los alumnos tendrán que hacer anotaciones en sus transcripciones, para lo cual necesitarán usar sus portátiles. <p>3º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de sus propias transcripciones. [5-10 mins]. Los alumnos comenzarán a analizar las transcripciones que han traído de sus vídeos siguiendo el ejemplo que realizamos grupalmente. Puede colaborar con su grupo de formato. Se les pedirá que terminen en casa.
Tareas para casa	- Terminar análisis en casa.

(Elaboración propia)

En la tercera sesión se les pedirá a los alumnos que se dispongan en los grupos de la sesión anterior y que pongan en común los elementos gramaticales que más se repiten en sus formatos a partir de la actividad que hicieron en la sesión anterior. Mientras tanto el docente recorrerá las mesas registrando la finalización de la tarea de casa. Se les pedirá que elaboren un *checklist* de los elementos que consideren más importantes. Individualmente, cada alumno del grupo deberá escribir un ejemplo de este elemento gramatical en su propia lista; por ejemplo, si en el formato de *storytime* se repite el uso del pasado perfecto, en su lista deberán incluir una frase que ejemplifique el uso de este. Después de esto, el docente trabajará sobre las mismas transcripciones de los vídeos que presentó en la sesión anterior y se les pedirá a los alumnos que busquen elementos marcadores del discurso: coletillas, frases idiomáticas si las hubiera, construcciones más coloquiales (como por ejemplo, *ain't*, *gonna*, *wanna*, etc.)(Anexo 1). Se le pedirá a los estudiantes que hagan lo mismo con sus transcripciones de la sesión pasada. como deberes de casa.

Tabla 5.

Sesión 3.

Sesión 3

Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	Competencias clave: CCL, CP, CPSAA, CCEC, Competencias Específicas: 1.1, 1.2, 1.3, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 5.2
Saberes básicos	<p>De comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas comunes adecuadas al contexto: describir, situar (en el tiempo y espacio), pedir-dar información, ofrecer, aceptar, rechazar ayuda o sugerencia, expresar opinión, posibilidad, capacidad, obligación y prohibición, hacer hipótesis, argumentaciones sencillas, expresar duda y reformular, resumir. - Autoconfianza e iniciativa (error como parte de aprendizaje). - Modelos contextuales y géneros discursivos comunes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales: características y reconocimiento de contexto y expectativas generadas de él. - Unidades lingüísticas de uso común y significados de dichas unidades: expresión de entidad, propiedad, cantidad, cualidad, espacio, tiempo, afirmar, negar, preguntar. - Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción escrita, oral y multimodal; plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aula virtual) para aprendizaje comunicación y desarrollo de proyectos con estudiantes de lengua extranjera. - Estrategias comunes de autoevaluación y coevaluación y auto reparación - Patrones sonoros, acentuales y entonación y sus significados e intenciones. - Convenciones y estrategias comunes para: mantener-terminar conversación, pedir-dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar, contrastar, resumir, colaborar. <p>De plurilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar las unidades lingüísticas. - Expresiones y léxico específico para hablar sobre la lengua y aprendizaje (metalenguaje). <p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar capacidad de análisis lingüístico. - Identificar estructuras gramaticales ya aprendidas. - Identificar elementos pragmáticos: marcadores del discurso.
Materiales	- Proyector

	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital - Ordenador para el docente - Google Classroom -Transcripciones de los vídeos de TikTok (Anexo I). -Diario de trabajo de clase. -Portátiles personales para alumnos.
Actividades y temporalización	<p>1º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Puesta en común con el grupo de formato. [10 mins.] Se sentarán en sus grupos de trabajo correspondientes y pondrán en común los elementos gramaticales que encontraron en sus transcripciones individuales. Mientras, el docente recorrerá las mesas y registrará el trabajo de casa de los estudiantes en el diario de trabajo. <p>2º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Checklist [10 mins.] En el mismo grupo, se les pedirá que recopilen los elementos comunes en una lista, que aunque discutan grupalmente, deberán redactar una lista cada uno. ● Ejemplificar checklist. [10 mins.] Individualmente, deberán añadir una oración que ejemplifique cada elemento gramatical que incluyeron en la lista. <p>3º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de los marcadores del discurso en los tres formatos. [25 mins] Con las mismas transcripciones de la semana pasada, se trabajará el ejercicio 2 (Anexo I). Se trabajará de forma conjunta, todo el grupo de clase, de forma oral y haciendo las anotaciones individuales en sus transcripciones para identificar los marcadores de discurso que aparecen en estos formatos. El docente apuntará en el documento de transcripciones las aportaciones de los alumnos.
Tareas para casa	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los marcadores del discurso en su propia transcripción y traer a la siguiente sesión.

(Elaboración propia)

En la cuarta sesión se mantiene la distribución por grupos. Se les pedirá a los alumnos que finalicen la actividad de la sesión del proyecto previa, y que además piensen en otros marcadores del discurso y conectores si fuera necesario. Todo esto lo recopilarán en una lista para cada uno, que servirá como apuntes que podrán consultar cuando elaboren sus guiones. El docente dedicará tiempo de clase para explicar algunos marcadores del discurso, como *hesitation markers* (marcadores de duda), *fillers* (muletillas), *tag questions* (coletillas), *topic shifters* (palabras para cambiar de tema), *clarification markers* (marcadores de aclaración) y les pedirá que aporten sus ejemplo de la lista que redactaron. El profesor tomará nota de estos

elementos en la pizarra y los alumnos tendrán tiempo para añadirlos a su lista en caso de no tenerlos incluidos. Para finalizar la clase, se le pedirá a los alumnos que comiencen a elaborar sus esquemas para los guiones en los que deben incluir: qué tipo de lenguaje utilizarán, cómo estructurarán el contenido, qué vocabulario van a necesitar e incluir, etc. En esta actividad se les invita a que colaboren entre ellos, pueden utilizar sus dispositivos personales para realizar cualquier consulta. Se les pedirá que traigan este esquema para la próxima sesión del proyecto.

Tabla 6.

Sesión 4.

Sesión 4	
Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	Competencias clave: CCL, CP, CPSAA, CCEC, Competencias Específicas: 1.1, 1.2, 1.3, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 5.2
Objetivos	-Ampliar el repertorio de marcadores del discurso. -Desarrollar habilidad de co-construcción del conocimiento, a través del trabajo grupal e inductivo.
Saberes básicos	De comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Autoconfianza e iniciativa (error como parte de aprendizaje). - Modelos contextuales y géneros discursivos comunes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales: características y reconocimiento de contexto y expectativas generadas de él. - Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción escrita, oral y multimodal; plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aula virtual) para aprendizaje comunicación y desarrollo de proyectos con estudiantes de lengua extranjera. - Estrategias comunes de autoevaluación y coevaluación y auto reparación - Patrones sonoros, acentuales y entonación y sus significados e intenciones. - -Convenciones y estrategias comunes para: mantener-terminar conversación, pedir-dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar, contrastar, resumir, colaborar. - Léxico común de interés para el alumnado. - Estrategias para planificación, ejecución, control y reparación de producción y comprensión de textos escritos.

	<p>De plurilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar las unidades lingüísticas. - Expresiones y léxico específico para hablar sobre la lengua y aprendizaje (metalenguaje). - Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información. <p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Pizarra digital - Ordenador para el docente - Google Classroom -Transcripciones de los vídeos de TikTok (Anexo I). -Diario de trabajo de clase. -Portátiles personales para alumnos. -Cuadernos de alumnos
Actividades y temporalización	<p>1º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Puesta en común grupal. [10 mins.] Se les pedirá a los grupos de formato que, a partir de los marcadores de discurso que extrajeron de sus transcripciones en casa, los recopilen grupalmente en una lista como hicieron en la sesión anterior con los elementos gramaticales. Mientras, el profesor pasará por las mesas registrando el cumplimiento de la tarea para casa en su diario de trabajo. <p>2º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Clasificación de los elementos encontrados. [25 mins] El profesor escribirá en la pizarra distintas categorías: <i>hesitation markers</i> (marcadores de duda), <i>fillers</i> (muletillas), <i>tag questions</i> (coletillas), <i>topic shifters</i> (palabras para cambiar de tema), <i>clarification markers</i> (marcadores de aclaración), y le pedirá a los alumnos que clasifiquen los que han recopilado en las diferentes columnas. Esta actividad será oral y se trabajará en grupo de clase. Se les pedirá que añadan algún ejemplo más si lo conocen. Los alumnos deberán tomar apuntes de la clasificación de la pizarra. <p>3º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Esquema del guión. [20 mins] Los alumnos procederán a realizar el esquema para la elaboración del guión. Utilizarán las listas de elementos gramaticales y de marcadores del discurso como apuntes para la realización de este. Aunque el esquema es individual pueden colaborar con su grupo de formato aportando ideas y recomendaciones. Deberán realizar el esquema en sus cuadernos, pero pueden consultar diccionarios online, y

	recursos disponibles en el Google Classroom a través de su ordenador portátil. Les informará que el esquema debe estar lo más completo posible y que lo tienen que traer terminado para la siguiente sesión del proyecto porque será el único material que podrán consultar para la elaboración del guión, que harán de forma individual.
Tareas para casa	-Terminar esquema en casa y traerlo a la siguiente sesión del proyecto.

(Elaboración propia)

En la quinta sesión, se sentarán en sus sitios habituales, y junto con el esquema elaborarán individualmente los guiones en papel. En esta sesión no podrán realizar consultas por internet, ya que el esquema debería estar lo suficientemente completo para escribir su guión. Esta sesión se considera una evaluación del avance y del trabajo autónomo de los alumnos. El profesor comprobará que han traído todos los recursos necesarios que han ido trabajando en clase en las sesiones anteriores.

Tabla 7.

Sesión 5.

Sesión 5	
Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	Competencias clave: CCL, CP, CPSAA, CE. Competencias Específicas: 1.1, 1.2, 1.3, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 5.3.
Objetivos	- Desarrollar habilidades de trabajo autónomo y capacidad de aplicar los conocimientos
Saberes básicos	De comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas comunes adecuadas al contexto: describir, situar (en el tiempo y espacio), pedir-dar información, ofrecer, aceptar, rechazar ayuda o sugerencia, expresar opinión, posibilidad, capacidad, obligación y prohibición, hacer hipótesis, argumentaciones sencillas, expresar duda y reformular, resumir. - Estrategias para planificación, ejecución, control y reparación de producción y comprensión de textos escritos. - Autoconfianza e iniciativa (error como parte de aprendizaje). - Modelos contextuales y géneros discursivos comunes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales: características y reconocimiento de contexto y expectativas

	<p>generadas de él.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convenciones ortográficas. - Léxico común de interés para el alumnado. - Unidades lingüísticas de uso común y significados de dichas unidades: expresión de entidad, propiedad, cantidad, cualidad, espacio, tiempo, afirmar, negar, preguntar. - Estrategias comunes de autoevaluación y auto reparación. - -Convenciones y estrategias comunes para: mantener-terminar conversación, pedir-dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar, contrastar, resumir, colaborar. <p>De plurilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar las unidades lingüísticas. <p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> -Esquema del guión - Folios de papel
Actividades y temporalización	<ul style="list-style-type: none"> ● Escritura de guión. [55 mins.] Los alumnos se sentarán individualmente y se les pedirá que redacten los guiones usando el esquema que han elaborado. El docente recorrerá las mesas ofreciendo ayuda, siendo una fuente de consulta más. Se espera que los alumnos sean capaces de redactar gran parte del guión con los medios aprendidos en las sesiones anteriores.
Tareas para casa	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar los guiones en casa, en caso de no haber terminado en clase.

(Elaboración propia)

En la sexta sesión volverán a sentarse en grupos. Es en esta sesión cuando se realizará la evaluación por pares. Cada alumno evaluará la primera versión de otro compañero de su mismo grupo. Para esto, el docente entregará una rúbrica de coevaluación a cada alumno (Anexo II). Podrán realizar anotaciones y correcciones en la primera versión de su compañero y además gracias a la rúbrica de evaluación podrán asignarle una valoración al guión del 1 al 5, siguiendo los criterios explicados en el apartado 5.4.,, que será de utilidad al docente para el proceso de evaluación, ya que podrá revisar las rúbricas posteriormente y observar los resultados obtenidos. Aquellos alumnos que tengan su primera versión corregida podrán empezar a escribir su versión definitiva incorporando el feedback de sus compañeros. Al finalizar la sesión los alumnos entregarán la rúbrica al docente y se les pedirá que envíen sus guiones definitivos en el plazo de una semana.

Cuando el profesor corrija la versión definitiva del guión dará el visto bueno al alumnado para poder comenzar a crear los vídeos. Se les pedirá que los vídeos deben estar subtítulos. Esta tarea de creación la harán por su cuenta en su casa. El profesor indicará una fecha límite de una semana para enviar el vídeo final.

Tras enviar el vídeo final tendrán otra semana de plazo para terminar la memoria del proyecto en la que incluirán todas las actividades que se han realizado a lo largo de este y una reflexión crítica sobre su proceso, cuya plantilla está incluida en el Anexo IV.

Tabla 8.

Sesión 6.

Sesión 6	
Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	Competencias clave: CCL, CP, CPSAA. Competencias específicas: 1.1, 1.2, 1.3, 2.3, 3.1, 5.3.
Objetivos	- Desarrollar habilidades de evaluación y retroalimentación. - Mejorar la calidad de los guiones.
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas comunes adecuadas al contexto: describir, situar (en el tiempo y espacio), pedir-dar información, ofrecer, aceptar, rechazar ayuda o sugerencia, expresar opinión, posibilidad, capacidad, obligación y prohibición, hacer hipótesis, argumentaciones sencillas, expresar duda y reformular, resumir. - Autoconfianza e iniciativa (error como parte de aprendizaje). - Modelos contextuales y géneros discursivos comunes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales: características y reconocimiento de contexto y expectativas generadas de él. - Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción escrita, oral y multimodal; plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aula virtual) para aprendizaje comunicación y desarrollo de proyectos con estudiantes de lengua extranjera. - Convenciones ortográficas. - Unidades lingüísticas de uso común y significados de dichas unidades: expresión de entidad, propiedad, cantidad, cualidad, espacio, tiempo, afirmar, negar, preguntar. - Estrategias comunes de coevaluación. - Convenciones y estrategias comunes para: mantener-terminar conversación, pedir-dar aclaraciones y explicaciones,

	<p>reformular, comparar, contrastar, resumir, colaborar.</p> <p>De plurilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar las unidades lingüísticas. - Expresiones y léxico específico para hablar sobre la lengua y aprendizaje (metalenguaje). - Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información. <p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación (Anexo II) - Cuadernos de los alumnos. - Ordenadores portátiles de los alumnos. - Proyector - Pizarra digital - Ordenador para el docente - Google Classroom
Actividades y temporalización	<p>1º Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coevaluación de la primera versión del guión. [40 mins] Se tomarán los grupos de formato y se dividirá el grupo en dos. Se le asignará a cada pareja el guión de su compañero y se les pedirá que lo evalúen siguiendo una rúbrica que se repartirá a continuación (Anexo II). Deberán dejar plasmado en la rúbrica qué puntuación le asignan a cada apartado y qué puntuación final ha obtenido el guión de su compañero. Se explicará el funcionamiento de la Rúbrica. Se invita a que hagan las anotaciones en la primera versión que consideren necesarias. El docente estará a su disponibilidad para solucionar cualquier duda en el proceso. Cuando terminen entregarán la rúbrica al profesor. ● Empezar redacción definitiva del guión.[15 mins.] Cuando terminen podrán empezar a redactar su versión final del guión a partir de las correcciones y el feedback de la coevaluación. Se les informa que tienen un plazo de 1 semana para entregar al docente la versión final para su revisión. Tras su revisión podrán grabar el vídeo de TikTok y enviarlo al docente.
Tareas para casa	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar el guión final y entregarlo en el plazo establecido por Google Classroom. - Tras la revisión del guión por el docente, grabar el vídeo final. Tienen una semana para la entrega del vídeo para su presentación oral y visualizado. Para la presentación oral tendrán que terminar la memoria del proyecto

(Elaboración propia)

Si se sigue la línea del tiempo planteada para esta propuesta, tras dos semanas se realizarán las dos sesiones finales en la que se evaluará el trabajo final del alumno tras la visualización de su vídeo.

Tabla 9.

Sesión 7-8.

Sesión 7	
Curso	4º E.S.O.
Duración	55 minutos.
Competencias clave y específicas	Competencias clave: CCL, CP, CD, CPSAA, CE, CCEC. Competencias específicas: 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 5.2, 5.3.
Objetivos	-Sintetizar el proceso desarrollado en el proyecto. -Expresarse oralmente con claridad y adecuación al contexto. -Evaluar proyecto final.
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas comunes adecuadas al contexto: describir, situar (en el tiempo y espacio), pedir-dar información, ofrecer, aceptar, rechazar ayuda o sugerencia, expresar opinión, posibilidad, capacidad, obligación y prohibición, hacer hipótesis, argumentaciones sencillas, expresar duda y reformular, resumir. - Estrategias para planificación, ejecución, control y reparación de producción y comprensión de textos escritos. - Autoconfianza e iniciativa (error como parte de aprendizaje). - Léxico común de interés para el alumnado. - Unidades lingüísticas de uso común y significados de dichas unidades: expresión de entidad, propiedad, cantidad, cualidad, espacio, tiempo, afirmar, negar, preguntar. - Estrategias comunes de autoevaluación y auto reparación. - Convenciones y estrategias comunes para: mantener-terminar conversación, pedir-dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar, contrastar, resumir, colaborar. - Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción escrita, oral y multimodal; plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa para aprendizaje comunicación y desarrollo de proyectos con estudiantes de lengua extranjera. <p>De plurilingüismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias comunes para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar las unidades lingüísticas.

	<p>De interculturalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera como medio de comunicación interpersonal, fuente de información y herramienta de participación social y enriquecimiento personal. - Interés e iniciativa para intercambios comunicativos a través de varios medios con hablantes de lengua extranjera.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Pizarra digital - Ordenador para el docente - Google Classroom - Rúbrica de Evaluación de presentación final (Anexo III)
Actividades y temporalización	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposiciones orales individuales y visualización del vídeo. [55 mins] Cada alumno tendrá 4 minutos para su presentación (2 de presentación de la memoria y 2 minutos de visionado del vídeo). El docente evaluará la intervención siguiendo una rúbrica (Anexo III).
Observaciones	Para 24 alumnos se calcula la necesidad de seguir dos sesiones de clase. Se dispone de 15 minutos en total de margen en caso de avance lento de las exposiciones.

(Elaboración propia)

5.4.4. Evaluación.

Para la evaluación de cada sesión, se llevará a cabo una observación informal de trabajo en clase. El docente registrará los avances que observe en un diario de trabajo de clase. La evaluación de las actividades de inferir los elementos lingüísticos se realizará mediante la corrección oral y colectiva del grupo de forma informal, en la que todos pondrán en común sus conclusiones. Este proyecto se plantea como una evaluación final de la habilidad escrita y oral, reemplazando los exámenes de *writing* y *speaking*.

La primera evaluación por pares, la coevaluación, proporcionará una nota del 1 al 5 basados en los criterios de evaluación correspondientes y expuestos más adelante. En esta, los alumnos evaluarán el *writing* de su compañero siguiendo una rúbrica de evaluación diseñada previamente por el docente (ver Anexo II). Para el diseño de la rúbrica se tendrán en cuenta los criterios de evaluación 1.3, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, pero no se incluyen en ella explícitamente ya que será sencilla para el manejo de los estudiantes. La evaluación del *writing* tendrá un peso del 40% en la totalidad del trabajo. Hay que recordar que esta actividad sustituye al examen de *writing* para el trimestre, por lo que la nota obtenida del guión

contribuirá a la evaluación trimestral del *writing*.

El docente evaluará la versión final completa en sesiones de presentación del vídeo final tras una breve explicación de su memoria del proyecto. Para esta evaluación se seguirá una rúbrica que atienda a los criterios de evaluación 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.1, 4.2, 5.2 y 5.3 (ver Anexo III). La calificación numérica será del 1 al 5 basado en los criterios anteriores y tendrá un peso del 60% de la nota en la totalidad del proyecto. A su vez, la nota obtenida se incluirá en la nota trimestral de *speaking*, ya que este proyecto sustituye el examen de esta habilidad.

Este proceso permitirá al profesor determinar los avances que ha hecho el alumno, si utiliza correctamente el lenguaje, la organización del contenido, la adecuación en cuanto al tono, etc. Con los vídeos se evaluarán aspectos como la entonación, la pronunciación, el rango y control del vocabulario que usa, y la producción autónoma será durante la propia presentación de los vídeos, ya que los alumnos deberán hablar brevemente de su proceso creativo.

6. Conclusiones y valoración crítica.

A partir de lo expuesto en el desarrollo de esta propuesta de innovación, se procede a realizar una valoración como síntesis de todos las piezas que conforman este trabajo. Se explorarán posibles líneas de investigación a raíz de lo hallado para la fundamentación de la propuesta y se hará un análisis de las limitaciones que se presentan en ella, así como la comprobación del cumplimiento de los objetivos propuestos en un inicio.

Haciendo un repaso por el marco teórico, se ha podido recoger la importancia de la comunicación intercultural, cuya herramienta vehicular en nuestros días es el inglés. Nuestro esfuerzo como docentes de Lengua Extranjera: Inglés es que los estudiantes adquieran una competencia en el idioma que les permita expresarse correctamente no sólo en el plano lingüístico (como en la competencia en comunicación lingüística vista anteriormente), sino en el plano cultural (competencia intercultural), es decir, que conozcan los elementos socioculturales que representa hablar la lengua meta y que además mantenga la importancia de su propio idioma y su cultura. En este sentido, esta propuesta aborda ambas competencias. Por una parte, se realiza un análisis de los elementos lingüísticos necesarios para una correcta adecuación al contexto comunicativo. Por otra parte, la elección de los vídeos de TikTok ofrece un acercamiento a la cultura de habla inglesa con vídeos que hablan de su cine, de la gastronomía estadounidense y de interacciones cotidianas de su gente. Asimismo, se estableció que el tema para los vídeos que los alumnos produjeran debían estar relacionados con nuestra cultura o la cultura de habla inglesa, por lo que podrían redescubrir y reinterpretar

su propia cultura o investigar qué elementos culturales les resultan interesantes de la cultura de la lengua meta. Con la memoria de proyecto se les invita a reflexionar sobre el uso que le pueden dar a aplicaciones tan cotidianas para ellos como la plataforma TikTok, abriendo un camino para seguir consumiendo vídeos de todo el mundo gracias al inglés como lengua vehicular.

También cabe resaltar, que tras lo expuesto sobre motivación previamente, encontramos que la importancia de mantener la motivación en el aprendizaje para obtener buenos resultados de rendimiento escolar. Una forma de elevar la motivación del alumnado es mediante la motivación intrínseca, que apela a los intereses y la curiosidad de los estudiantes. Para fomentar su curiosidad e interés en el inglés, se ha optado en esta propuesta por hacer que los alumnos conecten los contenidos (la lengua meta) con el mundo real, es decir, con sus hábitos de entretenimiento a través de TikTok. Como red social, esta plataforma añade además la posibilidad de interacción con el resto del mundo, lo cual no sólo busca incentivar su curiosidad, sino busca establecer usos reales del inglés: un medio de comunicación global en el siglo XXI.

Se ha apostado por implantar una propuesta inspirada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, reseñando que no busca seguir las doctrinas de esta en cada ámbito del proceso de aprendizaje, pero que sí toma algunos elementos útiles para configurar un proyecto que resulte educativo, entretenido y factible. Gracias al trabajo en equipo, promovemos la colaboración en la resolución de tareas de cada etapa del proyecto. Se plantean tareas a realizar en cada sesión que contribuyan a poder elaborar el producto final, en este caso, un vídeo de TikTok de 2 minutos, donde pongan en práctica todo lo aprendido sobre gramática y marcadores del discurso, que convierte su discurso en algo más orgánico y natural adecuado a los requerimientos de cada situación comunicativa. Volviendo a la viabilidad de la propuesta, se decidió por optar seguir el modelo *Add-on-Strategy* del ABP, ya que sólo añade una situación de aprendizaje a la estructura y organización del curso, como ya se ha expuesto anteriormente. Esto hace que sea de relativa fácil implantación en centros que no estén acostumbrados a la colaboración entre departamentos desde esta perspectiva tan transversal como lo es el ABP. Destacamos que se pone mucho valor en los vídeos finales producidos por los alumnos ya que es donde podemos apreciar cada elemento que se ha necesitado para poder finalizar el proyecto con adecuación, así como a la presentación de su memoria de práctica que le permite reflexionar sobre todo el proceso. Gracias a la coevaluación de los guiones, los alumnos no sólo estarán poniendo en práctica sus propios conocimientos de Inglés sino que estarán

participando en una labor de colaboración y de reflexión para construir el aprendizaje juntos. El uso de TikTok como fuente de información y como medio de expresión es un intento de apelar a los intereses de los estudiantes. Hemos podido comprobar la gran popularidad de la red social, lo cual tiene como propósito que, tras finalizar el proyecto, los alumnos en su uso cotidiano de la plataforma acaben sintiendo la curiosidad de consumir contenido en inglés en su tiempo libre. El aprendizaje no sólo sucede en entornos formales, como ya hemos visto, sino también en la experiencia cotidiana de cada persona, por lo que mientras se entretienen viendo vídeos en TikTok también mejorarán su inglés.

Con todo ello expuesto, los objetivos generales y específicos que se han propuesto al inicio de este trabajo se han intentado alcanzar en el desarrollo de la propuesta de intervención, donde los elementos implicados en ella se han sustentado en el marco teórico que se ha recopilado. De este modo se ha cumplido con los siguientes objetivos generales:

- El diseño de un proyecto para trabajar elementos gramaticales y de pragmática a través de vídeos de TikTok, siguiendo la metodología ABP, donde los alumnos participan de forma activa en cada etapa del proyecto para su producto final.
- La investigación de los beneficios de usar redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa.
- El análisis de los intereses del alumnado para asegurar una correcta participación en la propuesta. Sin embargo, se ha necesitado hacer más hincapié en las necesidades particulares de cada estudiante desde un punto de vista de atención a la diversidad.

En cuanto a objetivos específicos, durante la creación de esta propuesta se ha alcanzado cumplir los siguientes puntos:

- Se han aportado herramientas, en este caso, TikTok, para desarrollar las competencias en comunicación lingüística y competencia plurilingüe, después de analizar su uso didáctico.
- Se ha apostado por trabajar la gramática desde una perspectiva integradora que combina la instrucción inductiva y deductiva.
- Se ha definido el concepto de pragmática y cómo se puede trabajar en el aula.
- Se ha analizado el rol de la motivación intrínseca y se ha expuesto dos aspectos claves para aumentarla en el aprendizaje del inglés:
 - Mediante la conexión del contenido con el mundo real y remarcando la importancia de una comunicación intercultural.
- Se ha definido los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos y también se ha

identificado e incorporado las prácticas que se usan para enseñar inglés siguiendo esta metodología.

- Se ha recopilado el uso de las redes sociales como recurso para la didáctica del inglés.
- Tras analizar los hábitos de consumo de TikTok de los adolescentes, se ha determinado la utilidad de desarrollar este proyecto trabajando con esta plataforma.

Lamentablemente, hay objetivos que se han quedado incompletos y que requieren un análisis más profundo, como la investigación de las necesidades concretas del alumnado para la realización de esta propuesta. Además, aunque se hace referencia a la importancia de la comunicación intercultural, no se ha explorado en este trabajo una comunicación intercultural real, sino pasiva: se consume contenido en lengua inglesa pero no se interactúa directamente con personas a través de la plataforma TikTok. Quizás resultaría interesante continuar el proyecto en una segunda parte donde se invite a los estudiantes a interactuar en la comunidad de esta red social sobre temas de relevancia para ellos. Aunque es una actividad muy enriquecedora puede suponer ciertos riesgos en su desarrollo por lo que se ha optado por trabajar sobre vídeos preseleccionados y su visionado *offline*, y no se ha incentivado al contacto directo con otros usuarios de TikTok.

Como se puede ver, la propuesta presenta retos en cuanto a su seguridad. A pesar de contar con el tutor del grupo, con el departamento de orientación y con el conocimiento de las familias sobre el uso de una red social en clase, la realidad de las aulas y de los adolescentes puede poner en riesgo esa seguridad que se busca. Aunque no se hará uso de los móviles en las aulas para la grabación del TikTok, en su uso privado, los adolescentes pueden estar expuestos a los peligros de las redes sociales, y es algo que sólo podremos evitar con mucha educación y concienciación, algo que va más allá de los propósitos de este proyecto. Es por esto de que en caso de necesitar usar sus propios dispositivos en el aula, se ha recurrido a la práctica del BYOD, ya que los padres se deberían hacer responsables de incorporar todos los elementos de seguridad para mantener la privacidad de sus hijos. Es por esto, que esta cuestión se plantea como una gran limitación de esta propuesta.

El tiempo es otro aspecto que supone una limitación a considerar respecto al correcto transcurso del proyecto. La realidad hace que, a pesar de haber considerado los tiempos para el desarrollo de las actividades en las sesiones de clase, muchas veces no sea posible cumplir con todo lo que se había programado con tanto cuidado. Hay que tener en cuenta que algunas actividades pueden necesitar de más tiempo para su comprensión, y que cada alumno trabajará a un ritmo distinto en el mismo tipo de actividad. En el caso particular de este proyecto, donde

sólo se destina una sesión a la semana para su desarrollo, se corre el riesgo de que la sesión no logre llevarse a cabo por días festivos o por cancelaciones de la clase para realizar otras actividades complementarias, por nombrar ejemplos. Es por esto que se recomienda trabajar en concepto de semanas y no de días cerrados, ya que aunque se sigue un calendario, hay que ser flexible con el tiempo del proyecto y con los asuntos diarios que puedan dificultar seguir el ritmo preestablecido.

El uso de TikTok puede ser una herramienta muy interesante para los estudiantes pero también puede ser un elemento distractor. TikTok se puede convertir en un obstáculo que desvíe a los alumnos del objetivo principal del proyecto. Hay que recordar que no se trabajará con la plataforma en sí en las sesiones de la asignatura, sino con vídeos previamente curados. Sin embargo, al trabajar con contenido que genera tanta expectación en los adolescentes pueden surgir problemas de comportamiento a raíz de su entusiasmo en el material. Será crucial mantener el foco de los alumnos en las actividades propuestas y evitar que se dispersen.

Siguiendo esta línea, otro inconveniente que se puede dar en la realización de esta propuesta es la falta de trabajo de algunos estudiantes. Como se ha planteado en el apartado de actividades, mediante el diario de trabajo se busca llevar un registro de la tarea individual que deben realizar en casa, ya que ese trabajo es necesario para las actividades en clase. No obstante, puede resultar casi imposible asegurar que todos los alumnos cumplan con las tareas, lo que puede llevar a que se queden sin hacer las actividades planteadas en clase por no traer el material. Como docentes, podemos prepararnos ante esto y tener preparado otras transcripciones en caso de que ellos no las traigan, pero será importante reflejar esto en el diario de trabajo. Que se proporcione el material que ellos deben traer no significa que su falta de responsabilidad pase sin consecuencias.

Esta propuesta de intervención abre un camino para futuras investigaciones más detalladas sobre el uso de redes sociales en las prácticas didácticas y cómo estas pueden influir en la motivación del alumnado. Mediante un estudio tras la realización del proyecto se podría determinar si finalmente el trabajo sirvió a los estudiantes para motivarse a aprender inglés en general o a usar redes sociales en el aprendizaje de idiomas; si su percepción sobre el uso didáctico de estas plataformas aumentó o, incluso, a través de una evaluación formal y sumativa, se puede comprobar los aprendizajes gramaticales que dejó el proyecto y si funciona mejor que otros métodos de instrucción.

Desde el punto de vista de las técnicas de instrucción de gramática, se puede continuar una investigación sobre cómo los materiales auténticos pueden o no resultar útiles para la

adquisición de esta habilidad. Decidir el enfoque que adoptar cuando se enseña gramática puede ser una labor compleja, por lo que esta línea de investigación presenta oportunidades para ayudar a los docentes a sopesar las opciones con mayor claridad.

Del mismo modo, otra ruta de investigación futura que se puede abrir a partir del uso de redes sociales para la didáctica del inglés es cómo influye este en el aprendizaje informal de una lengua extranjera. Muchas personas consumen contenido en inglés sin dominar este idioma, por lo que el contenido cultural que los usuarios recibimos a través de las redes sociales puede ser una fuente para aprender inglés en contextos informales que después pueden ser incorporados a los contextos de aprendizaje formales. Pero para esto, se debe determinar cómo es posible lograr este cometido y valorar las herramientas de las que se disponen para ello.

Para finalizar, resulta interesante hacer una reflexión sobre el uso del tiempo libre. Con las nuevas tecnologías tenemos un amplio abanico de contenidos para consumir. Hoy en día contamos con un sin fin de películas, series, vídeos, podcast, lecturas, etc, a sólo un click de nuestra mano y hay mucho debate en torno a consumir contenido que nos culturice. Se hace mucho juicio sobre que los jóvenes no levantan la cabeza del teléfono y que no consumen nada de provecho en su tiempo libre. Sin embargo, el tiempo libre no debería ser concebido para únicamente hacer cosas de provecho. Esta forma de pensar puede ser un síntoma de esta sociedad tan exigente que demanda una productividad constante, algo sobre lo que también se debería reflexionar. Se puede encontrar un balance entre ambos (desconectar o culturizarse); podemos aprender mientras simplemente disfrutamos. Las exigencias que viven los jóvenes parecen pocas, pero para ellos requiere de mucho esfuerzo mental y físico, por lo que la mejor forma de continuar aprendiendo fuera de clase puede ser mientras se relajan con un poco de entretenimiento.

7. Referencias

- Abdelhamid, I. Y., Yahaya, H., Ahmad, N. Z., y Nazmi, M. Z. M. (2022). Foreign language learning through social media: a review study. *Internation Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 12(6), 1424-1436. doi:10.6007/IJARBS/v12-i6/13910
- Acosta, G. R. (2020). Enseñanza de las Habilidades Lingüísticas del Inglés y Logro de Competencia Comunicativa. *Latitude Multidisciplinary Research Journal*, 1(13), 6-30.
- Adam, S. y Sailuddin, S. P. (2023). Correlation between grammatical and pragmatis competences among Indonesian university EFL learners. *Els Journal in Interdisciplinary Studies in Humanities*, 6(3), 612-620. <https://doi.org/10.34050/elsjish.v6i3.30764>
- Aghalaryan-Hambardzum, A. (2021). *The Choice of inductive or deductive mode of teaching*

- grammar in anonline after-school English context*. [Tesis de maestría, American University of Armenia]. <https://dspace.aua.am/xmlui/handle/123456789/1913>
- Ajaj, I. E. (2022). Investigating the difficulties of learning English grammar and suggested methods to overcome them. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 29(6), 45–58. <https://doi.org/10.25130/jtuh.29.6.2022.24>
- Al-Mekhlafi, A. M. y Nagaratnam, R. P. (2011). Difficulties in Teaching and Learning Grammar in EFL Context. *International Journal of Instruction*, 4(2), 69-92. p-ISSN: 1694-609X
- Álvarez-Higuita, A. P. (2009). *Caracterización de la escritura de textos narrativos mediados por un programa de reconocimiento de voz y un procesador de textos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquía]. <https://hdl.handle.net/10495/1254>
- Álvarez-Soler, D. V. (2024). *Percepciones de los docentes frente al proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática implícita y explícita en futuros docentes de FLE con miras al uso del enfoque neurolingüístico (ENL)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/86829>
- Amores-Valencia, A. y De Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria Estudio de caso español. *Hamut' Ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Araujo, J. C. (2020). A proposal to teach implicature to intermediate students of English. *Ikastorratza e-Revista de Didáctica*, (25), 96-132. DOI: 10.37261/25_alea/4
- Arredondo-Quijada, R. y Vizcaíno-Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS, año XV*, (23), 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Barrera-Arcaya, F., Venegas-Muggli, J. I., e Ibacache-Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(46), 277-291. <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>
- Benitez-Correa, C., Gonzalez-Torres, P., Ochoa-Cueva, C. y Vargas-Saritama, A. (2019). A comparison between deductive and inductive approaches for teaching EFL grammar to high school students. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 225-236. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12115a>
- Cervantes-Cerra, D. (2019). Las Redes Sociales y el Aprendizaje de la Lengua Extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 117-123. ISSN 2256-1536.
- Cifuentes-Riascos, L. G., y López-Montaña, Y. L. (2022). Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos. *Revista UNIMAR*, 40(1), 92-113. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art5>
- Cignetti, L. M., y Di Giuseppe, M. S. (2015). Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19). ISSN-e 1699-6569
- Cohen, A. D. (2010). Coming to terms with pragmatics. En N. Ishihara y A. D. Cohen (2010), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 3-20). Harlow: Pearson Education.

- Cohen, A. D. (2016). The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: What they know and what they report doing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 561-585. DOI: 10.14746/ssl.t.2016.6.4.2
- Cook, D. A., y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cocker, H. L., y Cronin, J. (2017). Charismatic authority and the youtuber: unpacking the new cults of personality. *Marketing Theory*, 17(4), 445-472. ISSN 1470-5931
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr.
- Davies, B. (2000). Grice's Cooperative Principle: getting the meaning across. *Leed Working Papers in Linguistics and Phonetics*, (8), 1-26.
- Demchenko, O., Bondar, Y., Shykyrynska, O., Komarivska, N., Lyubchak, L., Stakhova, I., y Dabizha, L. (2022). Development of youth creative abilities of school children by use of BYOD technology. *Proceeding of the International Scientific Conference*, 1, 341-350. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6892>
- Deng, F. y Lin, Y. (2016). A comparative study on beliefs of grammar teaching between high school English teachers and Students in China. *English Language Teaching*, 9(8), 1-10. DOI: 10.5539/elt.v9n8p1
- Elshieky, M. [@mohanad.elshieky91]. (5 de agosto de 2024). *I love being smart. #doctor #funny #reception #confusion #nyc.* [Vídeo]. TikTok. https://www.tiktok.com/@mohanad.elshieky91/video/7399743101150956831?_r=1&_t=ZG-8t11zcqoqRM
- Fernández-Menor, I. (2021). Evaluación de un estudiante con TDAH tras una intervención con recursos tecnológicos. *Páginas de Educación*, 14(2), 121-131. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2565>
- Gabrielsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo.* [Tesis de maestría, Lunds University]. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/2341608>
- García, P. J. (2014). Vídeo en la educación: creación de subtítulos para romper barreras de accesibilidad. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 2, 107-117. ISSN: 2386-4303
- García-Martín, J., y Pérez-Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: métodos para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 37-63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- García-Sampedro, M. (2019). Motivenglish 1: la motivación en el aula de inglés de primaria y secundaria. *Campo Abierto*, 38(1), 35-44. DOI: 10.17398/0213-9529.38.1.35
- Gok, B., y Atalay-Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.035>

- González-Cruz, M. I. y González-de-la-Rosa, M. P. (12-13 de noviembre de 2015). *La competencia pragmática en el aprendizaje del inglés: importancia, desarrollo y propuestas de mejora en la Facultad de Filología (ULPGC)*. II Jornada Iberoamericana de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC, Las Palmas de Gran Canaria, España. <http://hdl.handle.net/10553/16619>
- Guamán-Condoy, E. G., Guilcapi-Lunavictoria, D. O., Monar-Monar, J. S., y Ruiz-Salgado, M. V. (2023). Investigando las perspectivas de los estudiantes de secundaria sobre el uso de Tik Tok como medio para aprender inglés dentro y fuera de la escuela. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinar PENTACIENCIAS*, 5(2), 705-721. ISSN:2806-5794
- Hanim, S. (2021). Social media usage for learning English Language. *Randwick International of Education and Linguistics Science (RIELS) Journal*, 2(3), 461-466. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v2i3.289>
- Heras, G. E. y Ortega, D. P. (2018). La importancia de la pragmática en la enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. *Revista Hallazgos 21*, 3(Suplemento especial), 1-9. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Hernández-Feijóo, P. (2016). *Aprendizaje de la segunda lengua deductiva e inductivamente*. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/5770>
- Hilliard, A. (2017). Twelve activities for teaching the pragmatics of complaining to L2 learners. *English Teaching Forum*, 55(1), 2-13.
- Hughes, M. [@megghughes]. (3 de enero de 2025). *2025 won't know what hit it after you watch these films*. [Video]. TikTok. https://www.tiktok.com/@megghughes/video/7455730139419184416?_r=1&_t=ZG-8t11w5bNDf6
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF].(s.f). *Dua y TIC*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=553>
- Ishikawa, T. (2017). Conceptualising English as a global contact language. *Englishes in Practice*, 4(2), 31-49. DOI 10.1515/eip-2017-0002
- Ismatovna, I.L. (2019). Goals and techniques for teaching grammar. *International Journal of Scientific Research and Modern Education*, 4(2), 33-34. ISSN: 2455 – 5630
- Jack's Dining Room. [@jacksdiningroom]. (27 de mayo de 2024). *Trying supposedly the best fried chicken in America| Charles Pan Fried Chicken #friedchicken #friedchickentiktok #friedchickentok #chicken #nycfood #harlem #blackowned #blackownedbusiness #porkribs #bbqribs #bbq #bbqsauce #hotsauce #friedcatfish #cornbread #jacksdiningroom #southerfriedchicken*. [Video] TikTok. https://www.tiktok.com/@jacksdiningroom/video/7373789333762985259?_r=1&_t=ZG-8t11zgPuqzw
- Johnson, M. y Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment. <https://doi.org/10.17863/CAM.110841>
- Kinet, A. (2018). *The impact of grammar teaching methods on EFL pupil's achievement and motivation: traditional vs. technology enhanced*. [Tesis de maestría, Université

- Catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:14171>
- Kruk, M., Pawlak, M., y Zawodniak, J. (2021). Another look at boredom in language instruction: the role of the predictable and the unexpected. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(1), 15-40. <http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2021.11.1.2>
- Lee, Y. J. (2023). Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 408-423. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>
- Lima-Moreira, G., y Araújo, J. (2018). El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(2). <https://doi.org/10.1590/010318138651882364651>
- Mabaquiao, N. M. (2018). Speech act theory: from austin to Searle. *Augustinian: a Journal for Humanities, Social Sciences, Business, and Education*, 19(1), 35-45.
- Mantilla-Cabrera, L. F., Larrea-Vejar, M. L., y Tapia-Salinas, J. A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de ayudantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(9), 544-558. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.685>
- Martín-Romero, N., y Sánchez-López, A. (2021). Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria. *Apuntes de Psicología*, 39(2), 65-74. ISSN 0213-333
- Martín-Sánchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, (8), 59-76. I S S N : 1 9 8 8 - 8 4 3 0
- Matamoros-González, J.A., Asunción-Rojas, M., Pizarro-Romero, J., Vera-Quiñonez, S., y Soto, S.T. (2017). English language teaching approaches: a comparison of the grammar-translation, audiolingual, communicative, and natural approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 965-973. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0711.04>
- Méndez-Santos, M.C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études Romanes de Brno*, 40(1), 99-122. <https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>
- Mompean, J. A., y Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning and Technology*, 20(1), 166-190.
- Narciso-Linares, P., Narciso-Romero, J., y Molina-Jordá, J. M. (2014). *Tics como herramienta de apoyo para estudiantes con TDAH*. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: el reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad, Alicante, España. <http://hdl.handle.net/10045/40144>
- Neubauer, A. (2022). Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 713-723. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76568>
- Oishi, E. (2006). Austin's Speech Act Theory and the Speech Situation. *Esercizi Filosofici* (1), 1-14. ISSN 1970-0164
- Otondo-Briceño, M., y Medina-Hicks N. A. (2023). Motivación y autosuficiencia en estudiantado adolescente: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 278(3), 1-13. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17275>

- Pagés-Carballo, J., Vega-Puente, J. C., y Camacho-Acosta, Y. (2019). Marco conceptual para desarrollar la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. *Varona*, (68). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671526002>
- Palermo-Suárez, S. (2021). *La enseñanza del componente gramatical: el método deductivo e inductivo*. [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23240>
- Paricio-Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* (21), 215-226. ISSN: 1697-7467
- Pastor, C. A., (2012). Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En, Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F. J., y Tortosa, F. (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pastor-Carrió, M. L., y Mestre-Mestre, E. M. (2013). Increasing pragmatic awareness in the L2 classroom. En J.W. Schwieter (Ed.), *Studies and Global Perspective of Second Language Teaching and Learning* (pp. 241-264). Information Age Publishing.
- Pereira, S., Fillol, J., y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: de lo informal a lo formal. *Revista Científica de Educomunicación* 27(58), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Purnama, A. D. (2017). Incorporating memes and Instagram to enhance student's participation. *Language Learning Teaching Journal*, 20(1), 1-14. doi.org/10.24071/llt.2017a.20.01.01
- Ramírez-Vega, J. U. (2022) Diseño y validación de un instrumento para analizar la motivación para aprender inglés en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 63-83. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.004>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Reyes-Rivero, L., Céspedes-Gómez, G., y Molina-Cerdeño, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *TIA*, 5(2), 237-242. ISSN: 2344-8288
- Romero-Guarquila, L. E., García Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Aprendizaje colaborativo para la motivación del aprendizaje de inglés. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(6), 273-290. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i6.825>
- Sánchez, J. V., y Pérez, O. (2020). Communicative approach in the teaching-learning process of english as a foreign language. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), 01-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.1>
- Sánchez-González, M. G. (2023). La motivación diversa como recurso didáctico en el aula de inglés (L2). *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (37), 74-93. DOI: 10.25009/cpue.v0i37.2847
- Sánchez-Méndez, M. B. (2018). Análisis de actividades para el aprendizaje de gramática en 4º de ESO. *Publicaciones didácticas*, (91), 485-517.
- Scolari, C. A. (2018). Informal learning strategies. In C.A. Scolari(Ed.), *Teens, media and*

- collaborative cultures- Exploiting teen's transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2vMXPGX>
- Siegel, J. (2016). Pragmatic for the Speaking Classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 12-19. ISSN-1559-663X
- Tovar-Viera, R., y Tapia-Calama, J. (2019). Learning factors in a foreign-language classroom context. *Pedagogía, Competencia Técnica y Educación*, 8(7), 113-127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i7.783>
- Tursunova, M. (2023). Using inductive and deductive approach in teaching grammar. *Modern Science and Research*, 2(10), 11-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10076310>
- Varona-Fernández, M. N., y Hermosa-Peña, R. (2020). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria*, 8(2), 18-30.
- Veiz-López, E. y Abad-Pérez, L. (2024). Implementación de instrucción gramática inductiva con estudiantes universitarios que toman clases de inglés en línea. *Enletawa Journal*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.19053/uptc.2011835X.17610>
- Villareal-García, J. (2027). *Análisis sobre el uso de las redes sociales y su efectividad en el apoyo al aprendizaje formal de una segunda lengua una revisión bibliográfica*. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13468>
- Wan, C. W. I. R. C., Prain, V. y Collet, P. (2014) Perceived Learning Strategies of Malaysian University Students in Web 2.0-based English as a Second Language Informal Learning. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1), 29-42. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-03>
- Wan, C. W. I. R. C. (2018). Social Media Tools for Informal Language Learning: a Comprehension Theoretical Framework. *Asian Social Science* 14(4), 46-50. <https://doi.org/10.5539/ass.v14n4p46>
- Wang, H. C., y Chen, W. C. (2019). Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 333-346. DOI: 10.1080/17501229.2019.1607356
- Williams-Zambrano, M. S., Loo-Fernández, M. N., Carrera-Moreno, G.W., Véliz-Robles, F.M., y Congo-Maldonado, R. (2018). Recursos didácticos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 37-54. ISSN 2224-2643
- Zabala-Shigui, R. I. y Banda-Casa, M. A. (2022). TikTok como herramienta comunicacional en los estudios de bachillerato del cantón Latacunga. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 134-159. DOI: 10.23857/pc.v7i1.3577
- Zambrano-Briones, M. A., Hernández-Díaz, A., y Mendoza-Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.
- Zheng, L. (2015). Explicit Grammar and Implicit Grammar Teaching for English Major Students in University. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556-560. DOI: 10.17265/1539-8072/2015.08.002

8. Anexos

Anexo I. Identificar los elementos lingüísticos.

What are they saying?

A. Storytime.

TikTok video:

https://www.tiktok.com/@mohanad.elshieky91/video/7399743101150956831?_r=1&_t=ZG-8t11zcqoqRM

1. **Identify the grammatical elements** that the speaker is saying following this transcription of the video.

2. **Identify the discourse markers** used by the speaker in his speech.

So, I went to the doctor's office to pick up a prescription and the person behind the desk, the receptionist, was like: "name?" And I was like: "Mohannad."

And then, she was like: "That's so interesting! I've never heard that before. Is that a name you picked yourself?" And I was like: "No, my mom did, you know? Since I was a baby.", and she looked confused, and she couldn't find the name in the system.

And then, I was like: "Can you look for Mohannad ElSheikhy?" And then, she was like: "Oh, a last name too. That's so cute." And I was like: "I think everyone has a last name." And then she was like: "You think that is the case, but not always." And I was like: "Oh, okay." She couldn't find that too.

And then, I was like: "Mmm, I don't know what other information I can give you other than Mohammed AlSheikhy, 33 years old." And then she was like: "That can't be right." And I was like, "It is right." And I was like: "Thank you so much for the compliment. But 33 is the number I have been around for." And then she was like: "That doesn't make any sense." And I was like: "I know, I'm sure that they said that about Jesus too, but I am 33 years old." And then, she was like: "What does...?, What do you mean you're 33 years old?" And I was like: "You're asking". I was like: "What do you mean?"

And I have to explain here that the doctor's office is a vet's office and she was asking me about my cat's name and I said Mohannad and then I gave her a last name and I told her my cat is 33

years old. And then, I continued to be like: “that is absolutely something that could happen”. So, sometimes, you know?, you think you're smart, but you're-you're the stupid one. And this baby, here, is not 33. She's a baby.

B. Review.

TikTok video:

https://www.tiktok.com/@jacksdiningroom/video/7373789333762985259?_r=1&_t=ZG-8t11zgPuqzw

1. **Identify the grammatical elements** that the speaker is saying following this transcription of the video.
2. **Identify the discourse markers** used by the speaker in his speech.

We're in Harlem, trying, supposedly, the best fried chicken in America. Chef Charles has been making this same homemade fried chicken recipe since he was seven years old. “I've been making the same recipe since I was seven years old”. I asked him, I was like: “What makes your recipe so special?” He triple seasons his chicken with his grandma's famous recipe -and grew up cooking for his 19 siblings-, and pan-fries it in his custom-made cast iron pans. This is a three-generation fried chicken recipe that has not changed once.

Whoa, whoa, whoa! That's phenomenal! That skin is so crispy, but the inside of the chicken is so juicy. You could taste the triple-threat seasoning all throughout it, 'cause he seasons the batter, the chicken, and the milk. That's when you know fried chicken is just built *diff*.

Everyone comes for the famous fried chicken, but he told us the sleeper are his sweet 8-hour smoked BBQ ribs doused in their homemade BBQ sauce. If that doesn't look good to you, go to a doctor. Look at it, just coming off the bone already. *Holy shit**, so bomb! The fried chicken's phenomenal, but these sweet BBQ ribs are a mandatory order.

We also have the fried catfish with a homemade hot sauce. This seasoning on the outside, that's what you want to see. Dunk it in the hot sauce. Whoa! I'm not usually a hot sauce guy, but they need to bottle and sell this *ASAP*. This is, straight up, the best hot sauce I've ever had in my life. And the catfish is perfectly seasoned, so juicy, with this hot sauce. A little sweet at first, and then the spice comes after.

Next up, we have their honey-glazed cornbread. This thing is a brick. He hits this with his sugar cane honey. If honey wasn't enough, they added cane sugar to it. I didn't even know that's possible. In what world would that be bad? You could create a million universes and not one would this not taste good.

To any good fried chicken, you have the sides. We got candied yams, mac and cheese, collard greens. The glistening candied yams. Absolutely phenomenal! Candied yams are one of those foods that I thought was gross until I tried it. And then as I started having them, you just kind of fall in love with it.

C. Recommendation.

TikTok video:

https://www.tiktok.com/@megghughes/video/7455730139419184416?_r=1&_t=ZG-8t11w5bNDf6

1. **Identify the grammatical elements** that the speaker is saying following this transcription of the video.
2. **Identify the discourse markers** used by the speaker in her speech.

Here are seven films I think you should watch to get you inspired for the new year. And by inspired, I don't mean, like, some: be better!, do better!, live better! I'm talking about films that will make you remember the joy of living and the importance of life and the mundane. And it's OK to be in a messy situation. It's OK not to have it all together. These seven films that will give you inspiration, but also, remind you that no matter where you are in life. You're sweet. You've got it. You're good.

Number one is *Soul*. This is one of Disney's most underrated films. One thing I love about this film is it reminds us how incredible dreams are and having aspirations and having those dreams. But it's also so important to enjoy the journey of getting there, and to just enjoy life along the way. Because, then, when that dream comes, what was it all for?

Next is *The Secret Life of Walter Mitty*. This film..., did not expect much when I first watched it. And in fact, afterwards I was like: "oh, that's a good film". But over the years I have thought about it a lot and I really, really do adore this film. This film is about stepping outside your comfort zone, but also, recognizing the joy and the beauty in the mundane.

Next is *About Time*. This film will always be on my list for pretty much anything to ever, ever watch, ever. This film is on this list to remind you the importance of living every day as if it's your last.

Then we have *Good Will Hunting*. Sometimes *Good Will Hunting* hurts me to talk about because I didn't get to write that and make that movie, *huh*. This film has one of my favorite dialogue films ever. The script in this is insane. Robin Williams is insane. Everybody is insane! This is a 5 out of 5 film. It also reminds us of the importance of,

again, stepping outside of our comfort zone and believing in ourselves. I love it!

Then, we have *Frances Ha*. This is Greta Gerwig at her best, and although she didn't direct this one, it's her. This film *is* Greta Gerwig. The film is for those that feel like they're in a different place right now in their lives than, maybe, the people around them, and they feel like they've got catching up to do. Breathe. *Frances Ha* reminds us that being messy in your 20s is fun, and I love it for that.

Next we have *Ferris Bueller's Day Off*. What a film! I truly believe each one of us needs to embody Ferris Bueller this year and have moments of just pure... confidence, adrenaline and spontaneity.

And lastly, we have *The Sound of Metal*, an underrated film, if you ask me, and a film that reminds us we can come through darker times and more difficult times. That final scene for me is probably one of my favourites. I absolutely adore it. "Live life at your own pace". Don't listen to anybody else!

Anexo II. Rúbrica de evaluación por pares (guión) y su traducción.

Script Rubric

Remember to check your notes if necessary.

	Needs work	Needs improvement	On track	Outstanding	Total
Grammar → Verb tenses → word order → Subject and verb agreement.	Presence of various ungrammatical structures. Difficult to understand. 0 points	Incorrect use of some grammatical structures. Sometimes it's difficult to understand. 0.25 points	Overall, grammatical structures are used correctly. The text is mostly understandable. 0.75 points	Correct use of grammatical structures. The text is easy to understand. 1.25 points	
Vocabulary	Incorrect use of vocabulary. Lack of variety. 0 points	Limited vocabulary range. Sometimes, it is used incorrectly. 0.25	Overall, correct use of a limited vocabulary. 0.75 points	Use a wide range of vocabulary with correct usage. 1.25 points	
Discourse markers → check your Discourse markers categorization activity	Doesn't use discourse markers. 0 points	Small use of discourse markers. 0.25 points	Sufficient use of discourse markers. Message is natural. 0.75 points	Strong use of discourse markers. Message is natural and fluent. 1.25 points	
Format appropriateness	Doesn't meet the format requirements. Storytime: There's no	Doesn't clearly meet the format requirements. Storytime: Storytelling is	Meets the format requirements. Storytime: Storytelling	Meets the requirements of the format with ease. Communicates in an original and detailed way. Storytime: Storytelling is	

	narrative.	unclear.	is clear and easy to follow.	clear, easy to follow and engaging.	
	Review: There's no product description nor opinion.	Review: The product is not described in detail. The opinion is brief.	Review: The product is well described and gives a strong personal opinion.	Review: Describes the product in detail and gives a well-supported opinion.	
	Recommendation: Doesn't highlight the product's advantages.	Recommendation: The advantages are presented weakly.	Recommendation: The advantages of the product invites the audience to try it.	Recommendation: The product's advantages are well-highlighted and targets the potential consumers,	
	0 points	0.25 points	0.75 points	1.25 points	
					Mark

(Elaboración propia)

Rúbrica de evaluación de guión traducida.

	Necesita trabajo	Necesita mejorar	Avanza correctamente	Excepcional	Total
Gramática → Tiempos verbales. → Orden de las palabras. → Concordancia entre sujeto y verbo.	Muchos errores de estructura gramaticales: Difícil de entender	Uso incorrecto de algunas estructuras gramaticales. A veces es difícil entender.	En general usa bien las estructuras gramaticales. Se puede entender.	Uso correcto de estructuras gramaticales. Se entiende perfectamente	
	0 puntos	0.25 puntos	0.75 puntos	1.25 puntos	
Vocabulario	Vocabulario mal usado y poca variedad.	Variedad limitada aunque a veces hace	Usa vocabulario limitado y de uso correcto,	Usa vocabulario variado y correcto en uso.	

		mal uso.	en general.		
	0 puntos	0.25 puntos	0.75 puntos	1.25 puntos	
Marcadores discursivos. → consulta tu actividad de categorización de marcadores discursivos.	No usa marcadores de discurso.	Usa algunos marcadores de discurso.	Usa suficientes marcadores de discurso. Mensaje natural.	Usa muchos marcadores de discurso y su mensaje es muy natural y fluido.	
	0 puntos	0.25 puntos	0.75 puntos	1.25 puntos	
Adecuación al formato.	No se corresponde con las necesidades del formato.	No incorpora las necesidades del formato con claridad.	Tiene en cuenta las necesidades del formato.	Tiene en cuenta las necesidades del formato, comunica de forma original y en detalle.	
	<i>Storytime:</i> No hay narración.	<i>Storytime:</i> narración no tan clara.	<i>Storytime:</i> hay narración clara y fácil de seguir.	<i>Storytime:</i> hay una narración clara e interesante de seguir.	
	<i>Review:</i> No hay descripción del producto ni opinión.	<i>Review:</i> Descripción vaga del producto opinión corta.	<i>Review:</i> Describe el producto con suficiencia y da opinión personal.	<i>Review:</i> describe el producto en detalle y da una opinión argumentada.	
	<i>Recommendation:</i> no habla de las bondades del producto.	<i>Recommendation:</i> muestra bondades del producto poco interesantes.	<i>Recommendation:</i> habla de las novedades del producto e invita al consumo.	<i>Recommendation:</i> Habla de las bondades del producto y tiene en cuenta a la posible audiencia interesada.	
	0 puntos	0.25 puntos	0.75 puntos	1.25 puntos	
				Nota	

(Elaboración propia).

Anexo III. Rúbrica de evaluación del trabajo final y su traducción.

Final Evaluation Rubric

	Does not meet requirements	Partially meets requirements	Meets requirements	Exceeds requirements
<p>Integration and understanding of contents</p> <p>Criteria 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 5.3</p>	<p>Has not incorporated the necessary elements into the final work. Has not demonstrated understanding of the contents covered in sessions.</p> <p>0 points</p>	<p>Has integrated some relevant elements into the final work, but has applied them incorrectly. Their understanding of concepts is insufficient.</p> <p>0.5 points</p>	<p>Has integrated the necessary elements into the final work and applies them correctly. Demonstrate sufficient understanding of the contents covered in class.</p> <p>1 point</p>	<p>Has integrated the contents in an innovative and outstanding manner. Demonstrates a deep understanding of the subject content.</p> <p>2 points</p>
<p>Oral Expression -Grammar structures. -Vocabulary use -Fluency</p> <p>Criteria 1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4.2</p>	<p>Does not produce coherent or fluent discourse. Use of vocabulary is limited and poorly chosen. Strong presence of ungrammatical structures that impedes comprehension of the message.</p> <p>0 points</p>	<p>Produces limited speech in terms of coherence and fluency. Limited vocabulary but mostly well used. Presence of grammatical mistakes in simple structures that may impede comprehension of the message.</p> <p>0.5 points</p>	<p>Produces a coherent discourse with acceptable fluency. Varied vocabulary usage, with occasional errors in word choice. Few grammatical mistakes, but overall the message is understood.</p> <p>1 point</p>	<p>Produces a highly coherent and fluent speech. Wide range of vocabulary and appropriately used. Minimal grammatical mistakes, even in complex sentences. The message is understood clearly and with ease.</p> <p>2 points</p>
<p>Audience and Format appropriateness</p>	<p>Doesn't fit the chosen format requirements and it is not appropriate in register. Absence of</p>	<p>Considers the format requirements but shows inconsistencies in register. Lack</p>	<p>Considers the format requirements and is appropriate in register. Uses</p>	<p>Masters the specific format requirements and register. Uses discursive resources in a</p>

Criteria 2.2, 2.3, 3.2, 4.2.	discursive resources.	of sufficient discursive resources.	discursive resources, but they are somewhat artificial.	creative and personal manner.
	0 point	0.5 points	0.75 point	1 points

(Elaboración propia)

Traducción de la rúbrica de evaluación final.

	No cumple los requisitos	Cumple parcialmente los requisitos	Cumple los requisitos	Supera los requisitos
Integración y comprensión de los contenidos Criteria 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 5.3	No ha integrado los elementos necesarios en su trabajo, no ha comprendido los contenidos impartidos en las sesiones	Ha integrado algunos elementos en su trabajo, pero los usa de forma errónea. Su comprensión de los contenidos es insuficiente.	Ha integrado los elementos necesarios a su trabajo y los usa, en general correctamente. Su comprensión de los contenidos es suficiente.	Ha integrado los contenidos de forma innovadora y excepcional. Demuestra una profunda comprensión de los contenidos.
	0 puntos	0.5 puntos	1 puntos	2 puntos
Expresión oral. -estructuras gramaticales -Uso de vocabulario -Fluidez Criteria 1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4.2	No produce un discurso coherente ni fluido. Uso de vocabulario limitado e inadecuado. Fuerte presencia de errores gramaticales que impiden la comprensión.	Produce un discurso limitado en cuanto a coherencia y fluidez. Su uso de vocabulario es limitado y comete errores gramaticales en estructuras simples, que en ocasiones impide la comprensión.	Produce un discurso coherente con fluidez aceptable. Su uso de vocabulario es variado aunque inadecuado en ocasiones puntuales. Apenas comete errores en estructuras gramaticales simples y complejas, no impiden la comprensión.	Produce un discurso coherente y con gran fluidez. Gran repertorio de vocabulario y correcta adecuación. Errores gramaticales mínimos en estructuras complejas, que no dificultan la comunicación.
	0 puntos	0.5 puntos	1 puntos	2 puntos

Adecuación al formato y la audiencia Criterios 2.2, 2.3, 3.2, 4.2.	No encaja con el formato elegido y no es adecuado en registro. No hace uso de recursos discursivos. 0 puntos	Tiene en cuenta las necesidades del formato aunque muestra inconsistencias en el registro. Apenas hace uso de recursos discursivos. 0.5 puntos	Tiene en cuenta las necesidades del formato y se adecúa al registro. Usa recursos discursivos con cierta artificialidad. 0.75 puntos	Domina el formato y el registro concreto, usa recursos discursivos de forma original y personal. 1 puntos
---	---	---	---	--

(Elaboración propia)

Anexo IV. Plantilla para realizar la memoria del Proyecto.

Project Report

In this report you have to include:

1st → All the activities done in the classroom regarding the project.

- *What are they saying?* activity.
- Grammar Checklist activity
- Discourse markers categorization activity
- First Draft of the script
- Final Version of the script
- A link to your TikTok video.

You can scan the activities if done on paper or take a photo of them and attach them to the document.

2nd → A reflection and analysis of your process.

- Did you feel motivated to learn grammar and discourse markers using TikTok videos? Explain.
- Do you think you can learn just by watching TikTok videos? How?
- Is TikTok a useful tool to learn English? How?
- Are you going to watch more videos in English in your free time, like Youtube videos, TV series and films, podcasts, live streams, etc? What is more appealing to you after this project?
- Personally, how do you think you can learn English using other Social Media platforms?
- How confident do you feel about talking and interacting with people that speak English all over the world?

Format for your report

- Use Times New Roman or Arial font.
- Font size: 12
- Line Spacing: 1.5

You can **scan the activities** if done on paper or **take a photo** of them and **attach them** to the document.